



“Un camino hacia el futuro”: experiencias de la desventaja de jóvenes en los márgenes.

Autora

Nadia Hakim Fernández

Director

Roger Martínez Sanmartí

Miembros del comité

Isaac González Balletbó

Liliana Mayer

Tesis con mención de Doctorado Internacional
Doctorado Interdisciplinar en Sociedad de la Información y del Conocimiento
Universitat Oberta de Catalunya
Barcelona, Julio de 2015.



Universitat Oberta
de Catalunya

www.uoc.edu

Licencia

Los términos de uso de esta tesis quedan establecidos por una Licencia Creative Commons de tipo Atribución-Compartir Igual no comercial, 3.0



LISTA DE FIGURAS	5
AGRADECIMIENTOS	7
RESUMEN	8
<i>SUMMARY</i>	9
INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO 1. ELEMENTOS CONTEXTUALES: DESEMPLEO JUVENIL Y FRACASO ESCOLAR	19
1.1 PARO, MERCADO DE TRABAJO Y FRACASO ESCOLAR.....	19
1.2 LA INMIGRACIÓN Y LO INMIGRANTE	25
CONCLUSIÓN.....	35
CAPÍTULO 2. JUVENTUD Y JUVENTUD MIGRANTE: PROBLEMATIZACIÓN Y PROPUESTA	37
2.1 LOS INMIGRANTES: ¿UN GRUPO, UNA AGRUPACIÓN O UNA CATEGORÍA?	39
2.2 ESTUDIOS DE JUVENTUD	53
2.3 REUBICANDO LOS ESTUDIOS DE “JUVENTUD MIGRANTE”	62
CONCLUSIÓN.....	64
CAPÍTULO 3. HERRAMIENTAS ANALÍTICAS PARA EL ESTUDIO DE LA DESIGUALDAD EN LAS INTERACCIONES COTIDIANAS	66
3.1 CLASIFICACIONES SOCIALES Y FRONTERAS	70
3.2 CAMPOS Y SUBJETIVIDAD	77
3.3 INTERACCIÓN E INTERSUBJETIVIDAD	94
CONCLUSIONES.....	105
CAPÍTULO 4. ESTRATEGIAS METODOLÓGICAS	107
4.1 ELEGIR LA ETNOGRAFÍA Y LA ETNOGRAFÍA DIGITAL.....	109
4.2 CONSIDERACIONES ÉTICAS	117
4.3 INVESTIGANDO CLASIFICACIONES Y DESVENTAJA SOCIAL CON JÓVENES: ACCESO Y CONFORMACIÓN DEL CAMPO ETNOGRÁFICO	126
4.4 OBJETIVO, PREGUNTA Y SUBPREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN.....	158
CAPÍTULO 5. TRAYECTORIAS BIOGRÁFICAS Y EVENTOS VITALES.....	162
5.1 EMERSON.....	163
5.2 GARY	171
5.3 DIONUT	182
5.4 LUCAS.....	194
CONCLUSIÓN.....	202
CAPÍTULO 6. FRACASAR	205
6.1 ETIQUETA Y EXPERIENCIA DEL FRACASO.....	208
6.2 TENSIÓN ENTRE JUSTIFICACIÓN Y CULPA: BUSCANDO SER VALORADOS.....	217
6.3 ENCUENTROS Y DESENCUENTROS: VARIAS EXPLICACIONES PARA EL FRACASO Y DIFERENTES ESTRATEGIAS PARA REANUDAR LA TRAYECTORIA FORMATIVA	240

CONCLUSIONES.....	259
CAPÍTULO 7. PERTENECER	262
7.1 LA FORMACIÓN DE UNA CATEGORÍA: EXPERIENCIAS DE DESVENTAJA Y RESPETO	266
7.2 BUSCANDO EL RESPETO <i>VIA</i> LAS PERTENENCIAS.....	288
7.3 PROCESOS DE DISTINCIÓN PARA NEGOCIAR EL VALOR.....	306
CONCLUSIONES.....	325
CAPÍTULO 8: PODER	329
8.1 ASPIRACIONES E IDEAS DE ÉXITO	330
8.2 PROGRAMAS EDUCATIVOS, PROYECTOS DE VIDA Y MANERA DE ALCANZARLOS.....	347
8.3 ¿EMPODERAMIENTO? POTENCIALES Y LÍMITES.....	361
CONCLUSIONES.....	376
CAPÍTULO 9. CERRANDO (PROVISIONALMENTE)	380
9.1 RECAPITULACIÓN.....	382
9.2 APORTACIONES	390
9.3 LÍMITES Y APERTURAS	400
BIBLIOGRAFÍA.....	405
ANEXO 1. MATERIALES EMPÍRICOS.	425
EJEMPLO DE GUIÓN DE ENTREVISTA. ENTREVISTA GARY.....	425
EJEMPLO DE HOJA DE DIARIO DE CAMPO.	428
EJEMPLO DIARIO DE CAMPO: TRANSCRIPCIÓN	429
EJEMPLO DE DOCUMENTOS RECOGIDOS: CUESTIONARIO DISTRIBUIDO EN FOL	434
EJEMPLO DE DOCUMENTO. TRÍPTICO IGLESIA “PODER GLOBAL”.....	435
LISTA DE FAMILIAS DE CÓDIGOS EN ATLAS.TI	436
ANEXO 2. FORMULARIO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO	440

Lista de figuras

Figura 1. Primer esquema analítico: ¿qué es un contexto?	93
Figura 2 Segundo esquema analítico. Relación e interacción en contexto.	105
Figura 3 De izquierda a derecha, los jóvenes del Proyecto. Dionut, Lucas, Gary y Emerson.....	136
Figura 4 Esquema para darle sentido al campo etnográfico.	138
Figura 5. Lucas entrando a la Fundació La Porta.....	139
Figura 6. Panorámica de "Vàrraga" desde las vías del tren.....	140
Figura 7. Foto compartida en el muro de Lucas. Letrero de Jesús, en estilo de <i>grafitti</i> . Capturada el 28-06-2012	145
Figura 8. Muro de Dionut. Capturado el 18-03-2011	146
Figura 9. Muro personal de Facebook de Gary. Capturado el 23-02-2012.....	147
Figura 10. Muro personal Emerson en la que evoca a su madre. Capturada el 23-02-2012.	147
Figura 11. Foto de Emerson en un centro comercial encontrada en Facebook. Captura del 10-03-2013.	148
Figura 12. Ejemplo de la red conceptual generada con Atlas.ti para el código "Jerarquías- condiciones materiales", con las citas para el código "Iglesia- dimensión monetaria".	155
Figura 13. Detalle de foto compartida por Emerson, muro personal de Facebook. Capturada el 23 de febrero de 2012	167
Figura 14. Foto de perfil retocada. Capturada el 3 de abril de 2012.	180
Figura 15. Álbum de fotos compartido en su muro personal de Facebook. Capturado el 26 de 2012.	187
Figura 16. Foto compartida, Dionut a la derecha. Capturada el 19 de marzo de 2013.	190
Figura 17. Muro de Facebook de Lucas. Capturado el 11-05-2012.	196
Figura 18. Foto de portada en el perfil de Facebook de Lucas. Capturada el 3-04-2012.	198
Figura 19. Muro personal de Facebook de Lucas. Capturado el 28-06-12.....	218
Figura 20. Perfil personal de Lucas. Capturado en 04-2012.	224
Figura 21. Una alumna, un profesor, Emerson, un compañero, Gary y Lucas enfrente de La Porta antes de entrar a clase.....	227
Figura 22. Muro personal de Lucas. Capturado el 22-05-2012.....	230

Figura 23. Muro personal de Gary. Capturado el 6-04-2015.....	239
Figura 24. Ataúlfo e Idoia hablan con Lucas en el aula del taller en La Porta.....	256
Figura 25. De izquierda de derecha: Idoia, un miembro de empresa privada, un alumno, Montse –fundadora de La Porta–, Dionut, y otros miembros de empresa y alumnos, en una playa de Barcelona.....	259
Figura 26. Foto de Gary publicada en su perfil personal. Capturada el 22-05- 2012....	285
Figura 27. Perfil personal de Gary. Captura del 01-2013.	292
Figura 28. Perfil personal de Lucas. Capturado el 3-12-2012.	293
Figura 29. Perfil personal de Emerson. Capturado el 21-04-2012.....	293
Figura 30. Pantalla del muro del grupo del taller audiovisual. Captura del 24-02-2012.	304
Figura 31. Foto en el muro personal de Facebook de Emerson. Capturada 14-05-2012.	311
Figura 32. Foto de perfil de la cuenta personal de Facebook de Gary. Capturada el 21-03-2015.....	319
Figura 33 Muro de Facebook de Emerson. Capturado el 21-04-2012.	319
Figura 34. Dionut adorna su ordenador con un sticker del logo de una marca de ordenadores.....	321
Figura 35. Pantalla del muro personal de Facebook de Emerson. Captura de 02-10-14.	321
Figura 36. Lucas canta mientras lo grabo.....	324
Figura 37. Foto del perfil personal de Lucas. Capturada el 16-02-2012.	324
Figura 38. Perfil de Facebook de Lucas. Capturado el 23-04- 2012.	343
Figura 39. Perfil de Facebook de Lucas. Capturado el 23-03-2012.	344
Figura 40. Perfil de Facebook de Emerson. Capturado el 31-08-2014.	346
Figura 41. Escribir o filmar? Lucas (izq.), Dionut, y yo en un aula de la Fundació. 31-01-2012.	348
Figura 42. Primer y segundo logo para Getting Productions. Hechos por Dionut. Capturados de la página de Getting Productions de Facebook. 7-06-2012.	352
Figura 43. Tercer logo para Getting Productions. Hecho por Naima. 19-06-2012.	353
Figura 44. Nota de prensa en la que aparece representado Dionut, enero de 2013.....	365

(dedicatoria)

Agradecimientos

En progreso

Resumen

El objetivo de esta tesis parte de una doble postura epistemológica. La primera nace de la reflexión de que las personas y en nuestro caso los jóvenes que inmigran al territorio no están en proceso de integrarse, sino que ya forman parte de la sociedad en la que viven. La segunda postura emerge de la comprobación de que las categorías inmigrantes y autóctonos tienen referentes empíricos poco claros, por lo que las descartamos como categorías analíticas y las incluimos como categorías de sentido común. De modo que nos proponemos estudiar este *formar parte* y buscar categorías analíticas más relevantes y precisas. Por esto, este trabajo se enfoca en las experiencias de la vida cotidiana y en la subjetividad de cuatro jóvenes de entre 17 y 24 años que están insertos en redes de relación e interacción, tanto “*online*” como “*offline*”. Estos jóvenes en concreto asisten a un centro de formación creado para dar una alternativa formativa a los que han sido expulsados del sistema educativo de primera vía. Ellos están ubicados como “casos de fracaso escolar” y como “inmigrantes” en distintos contextos de sus vidas. Las clasificaciones como “caso de fracaso escolar” e “inmigrante” tienen que ver con la pertenencia o precisamente la supuesta no-pertenencia a algo más amplio, a un no formar parte de, que se expresa en el nivel del desempeño escolar, por un lado, y en el de la pertenencia nacional, por el otro, lo que termina repercutiendo en la manera de imaginar y poner en práctica proyectos de vida presentes y futuros. Estos dos niveles de pertenencia o no pertenencia constituyen uno de los pilares para el análisis de la articulación entre desigualdad y diferencia en esta disertación. El objetivo de esta disertación es entender la interrelación entre los procesos de creación de fronteras simbólicas, y las posiciones de ventaja o desventaja de los actores en diferentes campos sociales, así como los procesos de negociación de las clasificaciones –como las ya mencionadas–, todo esto en situaciones de interacción cotidianas y enfocándonos en las prácticas de Gary, Emerson, Lucas y Dionut en el marco de un momento vital culturalmente específico –sus transiciones a la vida adulta. Para cumplir con este objetivo, hemos realizado una etnografía conectada (a Internet) de 18 meses de duración entre el 2012 y el 2013. Centrando el análisis en tres marcos normativos dominantes –el del éxito, el de su reverso es decir el fracaso, y el marco de la pertenencia– y en el imperativo de ser valorados socialmente, nuestros hallazgos tienen que ver con cuatro elementos, principalmente. El primero es la situacionalidad y complejidad de lo que se suelen pensar como posiciones dominantes y dominadas. El segundo tiene que ver con la manera en que los jóvenes se ven a sí mismos y a lo que les rodea en clave individual(ista), en contraste con la intrincada red de

interdependencia que caracteriza el capitalismo actual-. El tercero es la importancia de la juventud –en contraste con la adultez– para entender la desventaja de personas que están a merced de los requerimientos adultos, y que deben negociar la tensión que existe entre hedonismo y ascetismo. El cuarto tiene que ver con la necesidad y utilidad de distinguir analíticamente las concepciones simbólicas y físicas del espacio.

Summary

The purpose of this thesis starts from a double epistemological stance. The first stems from the thought that people –in our case, youths having immigrated to the country– are not in an integration process, but are already part of the society in which they live. The second emerges from the observation that the categories ‘immigrant’ and ‘autochtones’ don’t have clear empirical referents and therefore discard them as analytical categories and include them as common sense categories. We propose to study this making part of and to look for more relevant and more precise analytical categories. Therefore, this work focuses on the everyday life experiences and on the subjectivity of four young men aged between 17 and 24, and part of their relational and interaction networks, both ‘online’ and ‘offline’. These particular youths were attending a formation centre created to provide an educational alternative to those who have been left out of the main education system. They are referred to as ‘cases of school failure’ –or ‘school dropouts’– and ‘immigrants’ in different contexts of their lives. These classifications are related to their being part –or not– to something wider, expressed at the level of scholar success on the one hand, and on national belonging on the other hand, which eventually has consequences on the way they imagine and achieve present and future life projects. These two levels of belonging constitute one of the pillars of the analysis of the articulation between inequalities and difference in this dissertation. Its purpose is to understand the relationship between the process by which such symbolic frontiers are drawn, the positions of advantage or disadvantage of the various agents present in different social fields, as well as the negotiation processes of these above-mentioned classifications. We do this focusing on situations of daily interaction, and focusing on the practices of Gary, Emerson, Lucas and Dionut in the framework of a culturally specific moment of their lives: their transition to adulthood. To hit this goal, we have achieved an 18-month connected ethnography in 2011-2013. Centring the analysis on three dominant normative frameworks –success, its opposite, failure, and belonging– and on the imperative of social recognition, our results reveal 4 key issues. The first is the situationality and the complexity of the

common notions of dominant and dominated positions. The second is how these youths picture themselves and their surroundings in an individualistic mode, in contrast with the entangled network of interdependence so characteristic of current capitalism. The third is the importance of youth, in contrast with adulthood, in order to understand the weak relative position of people subject to adult demands, and who have to negotiate the existing tension between hedonism and ascetism. The fourth deals with the necessity and the utility to analytically distinguish the symbolic and physical conceptions of space.

Introducción

Lo que sí podemos hacer es aprender de la premisa que nos muestra que identidad y diferencia son efectos de poder, para advertir que nuestro objeto de análisis debieran ser menos las identidades construidas o los procesos de construcción de identidades, que los contextos y relaciones sociales mismos donde prácticas y discursos de identidad y diferencia operan como válvulas de escape privilegiadas.

Claudia Briones, Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías, 2007: 76.

(We must be careful to appreciate that this involves not merely a desire for a prestigious place but also a desire for a place close to the sacred centre of the common values of the society.)

Erving Goffman, The presentation of self in everyday life, 1956: 23.

Este trabajo parte de las experiencias de la vida cotidiana, de la subjetividad y de las prácticas de cuatro jóvenes que viven con sus familias en una ciudad adyacente a Barcelona que hemos llamado Vàrraga¹, y que conozco en un centro de formación creado para dar una alternativa formativa a los que han sido expulsados del sistema educativo de primera vía, que llamaremos Fundació La Porta, ubicado en este mismo barrio. El objetivo de la etnografía con estos jóvenes y con algunas de las personas que forman parte de sus vidas es aportar elementos para la comprensión de cómo negocian, en su día a día, los sistemas de clasificación que conforman la categoría de inmigrante y de fracasado escolar, como manera de entender las dinámicas concretas de la desigualdad en este contexto.

Esta tesis se alinea con investigaciones que forman parte del “giro cultural” en el estudio de los procesos de desigualdad y distinción social, del que se tiene al sociólogo Pierre Bourdieu (e.g. Bourdieu, 1979a) como mayor representante (Devine y Savage, 2005; Atkinson, 2009; Ariztia, 2009). Estos estudios emplean

¹ Pseudónimo. Los nombres de lugares, personas, y programas han sido cambiados con el ánimo de respetar al máximo el derecho de todos los participantes en esta investigación al anonimato.

diferentes metodologías y concreciones empíricas para estudiar el vínculo entre las prácticas culturales y las desigualdades de clase. En vez de tomar la clase social como a priori clasificatorio, a partir del cual definir grupos de personas que observar, se toma la “clase” como parte del objeto de estudio. Hemos elegido hacer una investigación cualitativa, con una aproximación etnográfica, interesándonos por lo que un grupo de jóvenes dice, hace y experimenta en diferentes contextos de la vida cotidiana, enfocándonos en diferentes aspectos de la ventaja y la desventaja social. Esta aproximación responde a la necesidad de entender la manera en que la clase social, junto con otros ejes de la desigualdad como la “raza” o el género, cobran sentido para las personas y la manera en que median la manera en que se desarrollan las interacciones cotidianas (Reay, 1998: 265)².

La perspectiva de la vida cotidiana permite que nos acerquemos a explorar con curiosidad las formas que puede estar tomando la estratificación en las situaciones de interacción por las que van pasando los jóvenes de este estudio. Para esta comprensión de la creación de significados intersubjetivos nos será útil la perspectiva interaccionista (e.g. Erving Goffman, 1951, 1956, 1961a, 1963, 1967, 1974; o el más reciente Thomas Scheff, s.f.a., s.f.b., 2005, 2014) y las aproximaciones al estudio de las prácticas culturales (Bourdieu, 2007; Bourdieu y Wacquant, 2005; Certeau, 1988).

Esta tesis ahonda en algunas de las experiencias cotidianas de la desventaja de un grupo de jóvenes que vivieron procesos migratorios y que viven en un barrio que llamaremos Varraga, definido desde Barcelona como “su” periferia, y que son considerados, desde el punto de vista de varios actores institucionales, como “casos de fracaso escolar” e “inmigrantes en riesgo de exclusión social”. Los otros actores institucionales de los que hablo forman parte y constituyen al mismo tiempo los contextos educativos del que parte la investigación, la Fundació La Porta y un Proyecto Europeo –que explicaremos más adelante–. Se trata de profesores de la Fundació, y de educadores y coordinadoras del Proyecto Europeo en cuestión. Nos interesamos en cómo gestionan estos jóvenes en el plano de las prácticas y de la interacción cotidianas el acceso a los proyectos de vida a los que aspiran a partir de su inclusión en proyectos educativos de reenganche.

Este trabajo quiere entender las interacciones y las prácticas de cuatro chicos en su paso por un contexto educativo que ha sido pensado como un

² Los conceptos clave de esta tesis, como por ejemplo la desventaja y la ventaja social o el fracaso escolar, se definen en el capítulo teórico.

lugar en el que se abren oportunidades vitales, en el que su voluntad de reingreso en una trayectoria “normal” –en el sentido de siguiendo las expectativas normativas mayoritarias– entra en tensión con la falta de credenciales educativas y con lo que ellos perciben como la visión negativa que en general se tiene hacia ellos; dos procesos que tienen como punto en común el posicionarlos en un lugar socialmente desprestigiado y, en cierta forma, marginal. Como veremos en esta tesis, esta visión negativa no se puede entender usando un modelo simple y unidireccional en el que unas personas pertenecientes a un grupo diferenciado y con más poder estigmatizan a estos chicos, con menos poder. Poner el foco en la vida cotidiana nos obligará a evitar esta primera impresión y analizar la creación y circulación de categorías sociales en toda su complejidad.

Una de las aportaciones de esta tesis es, creemos, la de triangular diferentes procesos de etiquetación con la vivencia subjetiva de éstos procesos, viendo a los jóvenes como sujetos activos, e incluyendo en un análisis complejo los aspectos estructurales que están implicados en esta vivencia que transcurre en lo cotidiano.

Para cumplir con este objetivo realicé una etnografía de 18 meses de Noviembre del 2011 a Julio de 2012, que transcurrió por varios espacios de interacción cotidianos, partiendo de la Fundació La Porta, y pasando por un proyecto europeo que se dedica al trabajo con jóvenes a través del video, así como algunos de sus domicilios, espacios de reunión –como la Iglesia–, y Facebook. El usar una metodología etnográfica que enlazara lugares de interacción que se suelen clasificar como “*online*” y “*offline*” nos permitió comprobar la necesidad de superar esta dicotomía, y nos permitió aportar elementos para analizar el enlace de lo “conectado” al de las prácticas de socialidad juvenil.

Los protagonistas de esta etnografía fueron 4 jóvenes que asistían a esta fundación educativa, así como sus redes relacionales significativas, incluyendo a familiares, a profesores de la Fundació La Porta, a educadores del Proyecto Europeo, a amigos y compañeros, y a familiares. Fueron aproximadamente 25 personas las que forman la base empírica de esta tesis.

El hecho inmigratorio y la idea de inmigración son centrales y omnipresentes, en la vida de los protagonistas de este trabajo, que son Gary, Lucas, Dionut y Emerson³, sus padres, sus familiares, y muchos de sus amigos. La inmigración y “lo” inmigrante, así como las referencias a construcciones

³ Uso pseudónimos a lo largo de todo el texto para los nombres de personas, lugares y entidades.

nacionales varias están presentes en las narrativas y prácticas de ellos, de sus profesores o educadores de referencia, y de otras personas que juegan algún papel relevante en sus vidas cotidianas. En efecto, el haber inmigrado ha marcado la vida de estos jóvenes, o así lo viven ellos. El tema de la inmigración es importante en la manera como estos chicos se piensan a sí mismos y a sus futuros plausibles. A su vez, lo nacional es un marco importante a través del cual se significa la propia realidad. La inmigración es igualmente importante en la vida de sus familiares, y también en la manera en que definen su presente así como sus proyectos de vida en referencia a un futuro. La idea de inmigración también enmarca los programas de intervención social en los que participan, como se explicará en estas líneas introductorias.

Su “fracaso escolar”, por otro lado, implica un posicionamiento marginal en el sistema educativo. No es sólo que no hayan podido cumplir con los requisitos que éste marca para los jóvenes en edad de estudiar, sino la importancia de la categoría “fracaso escolar” en cómo viven su día a día, cómo se ven a sí mismos y cómo imaginan sus futuros.

Pese a la importancia del hecho migratorio y el fracaso escolar, no obstante, hemos evitado tomarlos como objeto de investigación. No queremos hacer un estudio sobre la inmigración como fenómeno social ni sobre sus consecuencias; tampoco sobre “la juventud inmigrante” o incluso sobre el “fracaso escolar de jóvenes inmigrantes”. No obstante, pensamos que podemos aportar elementos de comprensión sobre los procesos de estigmatización de las poblaciones juveniles que han pasado por procesos migratorios y que actualmente están en situación de desventaja, y en concreto de la asociación que existe entre el “joven inmigrante” y las “bandas latinas”, es decir, con una idea de inseguridad e ilegalidad. El trabajo empírico que presentamos tiene la particularidad de centrarse en jóvenes que pasan la mayor parte de su tiempo en espacios físicos cerrados como pisos, casales⁴, e iglesias, y que a pesar de esto se ven afectados profundamente por esta asociación entre “juventud migrante” y “bandas callejeras”.

Así, esta tesis busca problematizar el papel que juega la inmigración en sus presentes y en sus futuros, cuestionando el uso de la categoría de “inmigrante”, y haciendo un llamado a reflexionar lo que queremos decir cuando usamos esta categoría en los análisis que hacemos en las ciencias sociales. En este sentido,

⁴ Casal: lugar dirigido por educadores y educadoras sociales de tiempo libre en el que se realiza un acompañamiento de diversos tipos a jóvenes que de forma voluntaria acuden ahí.

esta tesis busca poner de relieve la importancia de diferenciar el estudio de los flujos migratorios (la inmigración propiamente dicha) del estudio de las consecuencias de la inmigración en, por ejemplo, las personas, agrupaciones, lugares, o sistemas (como el educativo o el económico). Buscamos, en este trabajo, una concordancia más precisa entre las teorías que usan para pensar las migraciones y la empiria⁵, como veremos en el capítulo 2.

Siguiendo la propuesta de autores provenientes de varias tradiciones, como por ejemplo de los Estudios Culturales tanto latinoamericanos (Briones, 2007; Grimson, 2011a, 2011b; Restrepo, 2004, Richard, 2010) como anglosajones (Skeggs, 1997, 2004a, 2004b, 2005, 2011), buscaremos realizar un análisis que evite el esencialismo cultural con el que se ha tendido a estudiar la relación entre desigualdad social⁶ y diferencia cultural.

Al mismo tiempo, estamos de acuerdo con las autoras que han asegurado que la clase social ha tendido a desaparecer tanto de los discursos públicos⁷ como académicos (Reay, 1998; Skeggs, 1997, 2004), y en nuestro contexto esto se ha traducido en tratar como “temas de inmigración” problemas que están estrechamente relacionados con procesos enclasadados. Es por esto que para esta investigación lo relevante es analizar la importancia de estas categorías y su significado a la luz de nuestro objetivo que es entender cómo se está practicando y experimentando en el día a día la clase social en varios contextos de

⁵ Norbert Elias consideraba que el progreso científico podía resumirse en diferentes facetas: “Puede consistir en que los resultados de la investigación aumenten el saber existente. Puede consistir en que un saber que todavía se asentaba en bases relativamente inseguras obtenga un grado mayor de certidumbre. Puede consistir en promover una síntesis teórica de hechos cuya relación entre sí era anteriormente desconocida o que suponga o que suponga una interrelación factuales de mayor alcance en comparación con teorías anteriores. *Puede consistir simplemente en acordar mejor teoría y empiria.*” (Elias, 2008: 62. Cursivas propias)

⁶ Tengamos en mente, por ahora y hasta llegar al capítulo teórico en el que desarrollo los conceptos analíticos que empleo, la siguiente definición de desigualdad, planteada por Marisa Stigaard en base al trabajo de Luis Reygadas: “Se trata de una expresión de las relaciones de poder que se dan en distintos planos: en el individual, como diferencias en las capacidades y en las dotaciones de recursos que poseen los diferentes sujetos; en el nivel institucional, donde las relaciones sociales están marcadas por pautas inequitativas de interacción; en el nivel estructural, cuando se organizan distribuciones asimétricas de las ventajas y desventajas entre unidades económicas, grupos sociales y regiones dentro de un mismo país y, por último, en el nivel global, donde se configuran intercambios desiguales entre los países y las regiones del planeta.” (2012: 242)

⁷ Aunque no tenemos la oportunidad de desarrollar esta idea aquí, diremos simplemente que en el Estado español está habiendo una re-emergencia de los discursos de clase social para explicar el aumento de las desigualdes sociales a partir de lo que se ha llamado “la crisis” que comenzó de forma pública en el verano de 2008.

interacción. El supuesto de partida para esta investigación es que la idea de “inmigrante”, junto con la idea de “fracaso escolar”, están relacionadas con la manera en que se configura la estratificación social en nuestro contexto.

En concreto nos interesa explorar la relación que hay entre estas categorías (inmigración, fracaso escolar), que implican una posición subordinada, y las interacciones cotidianas en las cuales se experimenta y practica la desigualdad y la desventaja social. Pensamos que las historias de marginación del sistema educativo y laboral de muchos jóvenes, y las historias de marginación que se suelen asociar al estatus de inmigrante –como hemos evocado ya, incluso por parte de los mismos jóvenes– están relacionadas al contexto socio-económico, político, y en últimas a las formas de desigualdad tanto materiales como simbólicas que han dado origen a tales categorías en nuestro contexto –la de “inmigrantes” y “casos de fracaso escolar”–.

Creemos también que es desde este anclaje contextual que se deben analizar las prácticas cotidianas, en este caso, de unos jóvenes que están pasando por un momento socialmente configurado como transiciones a la vida adulta, que se ha descrito sobretodo a partir de la independencia económica, domiciliar de los progenitores y de la conformación de un nuevo núcleo familiar, marcada por la entrada al mercado de trabajo, momento crítico para el curso vital posterior (Casal *et al.* 1996, MacDonald *et al.* 2001), que ha sido descrito también como una “etapa” hoy en día compleja y con un final poco claro (Furlong, Woodman y Wyn, 2011).

La vida cotidiana de estos jóvenes transcurre en un contexto político y económico concreto e históricamente conformado, que de forma compleja se teje desde el nivel supra-estatal –con la Unión Europea como marco político y económico–, estatal y local, hasta llegar al nivel de las relaciones e interacciones cotidianas, el micro-contexto, en el que se enfoca el presente trabajo de investigación. Aunque nos centramos en el nivel micro de los intercambios y prácticas cotidianas, consideramos importante tener en cuenta los aspectos macrosociales y macropolíticos a partir de los cuales existen y se da un significado al fracaso escolar, al desempleo juvenil y a la inmigración, porque tienen consecuencias en cómo se viven por todas y todos, y en cómo se aproximan desde la investigación académica.

Por esto, dedicaremos el primer capítulo a explicitar los elementos contextuales que enmarcan nuestro objeto de estudio, en especial con respecto al mercado de trabajo para los jóvenes, y a la inmigración. Se explican las narrativas públicas sobre el abandono escolar y el desempleo juvenil, y se describe la situación del mercado de trabajo a la que deberán hacer frente los

jóvenes como los que participaron en esta investigación, y que están en trance hacia la vida activa. Después explicitamos algunos hechos y significados sociales de la inmigración, que sirven de telón de fondo para entender la experiencia cotidiana de jóvenes que han vivido procesos de inmigración con sus familias.

El segundo capítulo explicita la construcción del objeto de estudio a partir de una ruptura epistemológica con respecto algunas de las maneras en la que se está desarrollando en nuestro contexto de investigación el campo de estudio de las migraciones y en concreto de los jóvenes migrantes. Nuestro objetivo en este capítulo no es hacer un repaso exhaustivo de la totalidad de la literatura sobre juventud y desigualdad y sobre juventud migrante, sino destacar los puntos de debate relevantes para nuestro estudio. Avanzaremos también una de las aportaciones que buscamos hacer al campo de los estudios de juventud y de los estudios sobre migraciones, una aproximación conjunta que nos permita superar ciertas limitaciones de los estudios enmarcados como de “jóvenes inmigrantes”.

En el tercer capítulo desarrollamos el marco teórico que hemos construido, aportando una síntesis de varios elementos para el estudio de la articulación entre las diferencias –de varios tipos– y la desventaja social, a partir de las relaciones e interacciones de la vida cotidiana de los jóvenes de este estudio.

En el cuarto capítulo explicamos la aproximación metodológica que se basa en una etnografía que transcurre en lo que se suele conocer como lo *online* y lo *offline*, separación que problematizamos. Explicitaremos cuál es el objetivo de esta disertación, la pregunta de investigación, así como las tres subpreguntas que guían el desarrollo de los cuatro capítulos de análisis en los que desplegaremos los argumentos de nuestro razonamiento.

En el quinto capítulo inauguramos la parte analítica de esta disertación, que dividimos en 4. Comenzamos entonces, en este quinto capítulo, explicitando los elementos relevantes de las trayectorias vitales de los cuatro jóvenes que protagonizan este estudio, así como de sus redes relacionales, como sus familiares, compañeros, entre otros elementos contextuales. En el sexto capítulo, titulado “Fracasar”, desarrollamos el análisis de las experiencias de estos jóvenes con respecto al fracaso escolar. En el séptimo capítulo, titulado “Pertener”, nos adentramos en la experiencia de la no-pertenencia, su relación con la desigualdad social, y la manera en la que están ubicados estos jóvenes y sus familias con respecto a otras personas con las que ellos establecen una relación y a veces interacciones. En el octavo y último capítulo analítico que se llama “Poder”, estudiamos el reverso normativo del fracaso escolar, es decir el éxito, así como los proyectos de vida que se plantean los jóvenes de esta etnografía y las maneras de concretarlos.

Finalmente, encontramos en el capítulo 9 el cierre provisional de este trabajo. Cada uno de estos capítulos, a excepción de la introducción y de las conclusiones generales, cuenta con una introducción y unas conclusiones parciales. En los anexos encontramos una serie de materiales que buscan dar una idea de los ingredientes que hemos usado para realizar este trabajo que las lectoras y lectores tienen en sus manos.

Capítulo 1. Elementos contextuales: desempleo juvenil y fracaso escolar

Las experiencias de los jóvenes de esta investigación son inseparables de su posición en relación con la escuela, el mercado de trabajo y su experiencia migratoria. Por esta razón, es indispensable entender el contexto en el que se desarrollan sus trayectorias. Empezaremos explicitando los elementos coyunturales y estructurales del desempleo juvenil y cómo se asocia con el fracaso educativo. Este contexto es relevante en la vivencia del desempleo propio o de personas próximas, y del peligro de encontrarse uno mismo en situación de desempleo. También lo es para entender el marco de trabajo de las agencias de diversos tipos que implementan programas de formación e inserción laboral, como es el caso de la Fundació La Porta⁸.

Después, explicitamos el discurso –pasado y presente– sobre las poblaciones venidas ya sea de otras partes del mundo, ya sea de otras partes del Estado español en el caso de Cataluña, mostrando que hay una diferencia básica entre la idea de “extranjero” y la de “inmigrante”. Este pasado y presente de la forma de entender y de dar a entender los flujos migratorios en los Estados nación contribuye a entender los marcos en los que deben moverse los programas de intervención con poblaciones inmigrantes. En concreto, fue a través de un Proyecto Europeo de intervención dirigido a “jóvenes en contextos migratorios y en situación de riesgo social”⁹ que pude acceder a la Fundació La Porta y a los jóvenes que de forma voluntaria participaron en el proyecto.

1.1 Paro, mercado de trabajo y fracaso escolar

Empecemos delimitando el contexto laboral y salarial en el que se espera se inserten estos jóvenes y en el que toma sentido la Fundació La Porta, ejemplo de entidad que en el nivel local tiene como función oficial ser el puente entre estos

⁸ Como explicaremos más adelante, se trata de una fundación educativa de segunda oportunidad para obtener el diploma de la Educación Secundaria Obligatoria (E.S.O) y que trabaja también para la inserción profesional de estos jóvenes, para lo que se enseñan oficios a jóvenes que no lograron obtener la E.S.O. Se sitúa en Vàrraga, el barrio antes mencionado en el que viven la mayoría de jóvenes que asisten a ésta y a través de la cual he podido acceder a los jóvenes que forman parte de este estudio.

⁹ Cuadernillo “Taller de Empoderamiento”, versión en papel, página 5.

jóvenes y el mercado laboral y evitar las situaciones de desempleo juvenil prolongado. Esta entidad se propone lograr esto a través de la enseñanza de un oficio o de la preparación para conseguir el diploma básico de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En el 2008 José Luis Rodríguez Zapatero, presidente del Estado español acepta oficialmente que el país está atravesando un “brusco frenazo económico” y que “van a ser [tiempos] duros y complicados”, en donde “[e]l empleo es [...] el principal objetivo del Gobierno”, empleo que se está destruyendo sobre todo por “[l]a contracción del sector de la construcción residencial y [por el] menor crecimiento en el sector servicios”, y que afrontará con “el máximo apoyo desde el Gobierno a las familias, a los trabajadores y a los sectores más débiles”¹⁰. Lo que hoy en día parece tan natural y tan cotidiano, que hoy llamamos de forma genérica como “la Crisis”, se presentó en esos primeros meses como una mala sorpresa, y a partir de este momento pasó a permear el cotidiano de las personas que vivimos en el Estado español en tanto que tema de debate y de preocupación constante. Los discursos alrededor de la Crisis se hicieron omnipresentes también en las alocuciones de los políticos, los estudios de opinión y los medios de comunicación nuevos (redes sociales, blogs) y clásicos (radio, televisión y periódicos). Más allá de si estamos de acuerdo con estos discursos públicos sobre las causas y consecuencias de esta Crisis, nuestro interés se enfoca en las personas y en las consecuencias que tiene la caída del empleo y de los salarios que caracteriza el mercado laboral al que deben acceder los jóvenes de esta investigación. Esto sin perder de vista que el desempleo juvenil es un problema cíclico y el empleo precario es una continuidad más que el resultado de una crisis, por definición pasajera.

Desde el punto de vista demográfico y estadístico, los mayores niveles de desempleo se detecta en la categoría demográfica de “joven”¹¹. En el tercer trimestre de 2013 en Cataluña, la tasa de actividad juvenil de 16 a 29 años es del 67,9% según datos publicados por el *Institut d'Estadística de Catalunya* (IDESCAT). Entre éstos, un 42,6% están ocupados, y el 25,3% está en situación

¹⁰ Discurso del entonces presidente del gobierno José Luis Rodríguez Zapatero en septiembre de 2008. Obtenido de:

www.elmundo.es/elmundo/2008/09/10/espana/1221039317.html (accedido el 10-07-15)

¹¹ Es decir en la población situada en la franja de edad de los 16 a los 24 años en los datos de la Encuesta de Población Activa (EPA) del Estado español (Instituto Nacional de Estadística, INE), y hasta los 29 años en los datos proporcionados por el servicio de estadísticas del gobierno catalán (*Institut d'Estadística de Catalunya*, IDESCAT).

de desempleo con respecto al total de la población¹². Mientras la tasa de desempleo era del 22,8% para el conjunto de la población activa¹³, para los jóvenes de 16 a 29 años la tasa de paro ascendía a 36,1% (es decir 243.300 jóvenes)¹⁴, casi el doble si se le compara con la tasa de la franja de la población de más de 29 años (19,9%)¹⁵. Si atendemos a las divisiones cuatrienales de las franjas de edad dentro de esta gran franja de 16 a 29 años, los jóvenes activos de entre 16 y 19 años tienen una tasa de desempleo del 67,4%, que va disminuyendo a medida que aumenta la edad. La tasa para la franja 20 a 24 es de 41,3%, y de 25 a 29 años es de 26,8%.

Durante todo el periodo de la presente crisis financiera contabilizado a partir del año 2007, la tasa de desempleo juvenil masculino es superior al femenino, situándose en el tercer trimestre de 2013 en 38,8% para los hombres y 33,3% para las mujeres. Son también los hombres de entre 16 y 29 años los que registran una tasa de paro prolongado (por un año o más) ligeramente más alta, de 17,8% frente al 14,2% para las mujeres jóvenes. Esto significa que de los jóvenes en situación de desempleo, casi la mitad lo están desde hace por lo menos un año. Además de los hombres, el desempleo afecta sobre todo a los jóvenes que sólo han acabado los estudios básicos, es decir la ESO¹⁶, con un 49,1% frente a un 27% de los jóvenes con estudios post-obligatorios (y, recordémoslo, una tasa de desempleo juvenil del 36,1%). Los jóvenes contabilizados como extranjeros registran niveles de paro más elevados si les

¹² Esta cifra se corresponde con el coeficiente de desempleo juvenil, un estadístico promulgado por EUROSTAT según las fuentes consultadas del IDESCAT, y que calcula el porcentaje de jóvenes en desempleo con respecto al total de la población. No hay que confundirlo con la tasa específica de desempleo correspondiente a la población juvenil, que calcula la población juvenil en desempleo con respecto a la población activa de esa misma franja de edad.

¹³ La población activa es la población en edad de trabajar –es decir de los 16 a los 64 años–, y que no está estudiando. Según el INE, “La población activa comprende las personas ocupadas y paradas durante la semana de referencia, según los criterios OIT.” (www.ine.es/dynt3/metadatos/es/RespuestaDatos.html?oe=30308. Accedido 5-07-2015)

¹⁴ La tasa de desempleo juvenil es la proporción de personas jóvenes sin empleo sobre la población joven activa –es decir, la población activa que tiene entre los 16 y los 24 años en España y hasta los 29 años en Cataluña–.

¹⁵ Según datos suministrados por este último organismo a través del informe elaborado por el *Observatori Català de la Joventut* (2013) para el tercer trimestre del año 2013, en base la EPA elaborada por el INE,

¹⁶ ESO: Escolaridad Superior Obligatoria. Dividida en 4 años, se espera los jóvenes la superen alrededor de los 16 años de edad.

compara con los de nacionalidad española (52,8% frente a 31,8%), tendencia que se mantiene en el caso del resto de la población activa –es decir que hay más paro entre “extranjeros” que entre “españoles”– (Alarcón, Parella y Yiu 2013)¹⁷. Es decir que los jóvenes más afectados por el desempleo son los hombres extranjeros sin cualificación, lo que caracteriza a los jóvenes protagonistas de esta investigación demográficamente hablando.

Al mismo tiempo, las prestaciones económicas para personas desocupadas, que actúan como una garantía social para evitar que las personas que no perciben un sueldo vivan situaciones de carencia graves, sólo las reciben el 11,1% de las personas de entre 16 y 29 años, ya que la mayoría o no ha comenzado a cotizar a la Seguridad Social, o lo ha hecho por un tiempo demasiado corto como para verse retribuidos, o ha trabajado sin un contrato, con la vulnerabilidad que eso implica en términos de derechos laborales y de derechos sociales derivados de los primeros.

Estas estadísticas que nos son transmitidas por los medios de comunicación, se cuelan en las conversaciones de todos los días, a veces haciendo referencia a la extrema y magnificada figura de los “ni-ni”¹⁸. El desempleo juvenil en tanto que tema cotidiano incluye principalmente a dos tipos de jóvenes. El primero se refiere a los jóvenes con títulos de educación superior que a falta de trabajo o por las malas condiciones que se les ofrecen cuando lo encuentran, recurren a la emigración internacional para buscar condiciones de

¹⁷ Desafortunadamente, el Informe de Juventud más reciente a la fecha, el del 2012 y que se suele basar en la elaboración de una encuesta *ad hoc*, no ofrece datos comparativos por nacionalidad, edad, sexo o nivel de estudios.

¹⁸ La idea de jóvenes “ni-ni” se introdujo en la vida cotidiana a través de los medios de comunicación en medio de un ambiente de alarma generalizada por las consecuencias de la crisis financiera y la crisis del modelo de funcionamiento político y económico. Esta idea se tendió a adoptar también en el terreno político, inspirándose del concepto de *NEET* anglosajón (*Not in Education, Employment or Training*), utilizándose como base y justificación para el diseño de políticas públicas. Más adelante y después de un análisis más sosegado desde la academia, se comenzó a criticar el uso del concepto por las inexactitudes en cuanto a su definición y operativización (*cf. e.g. Serracant, 2012*). De hecho, se encuentra que una vez aislados los factores que introducían “ruidos” en el indicador, cristalizado en el indicador “NEET-restringido” en el citado estudio de Serracant –como es el caso de estar vinculado a una actividad laboral, así sea el hecho de estar buscando trabajo o incluso el trabajo reproductivo- es un fenómeno marginal, que ni siquiera se puede caracterizar como un fenómeno “juvenil” pues hay más personas en situación de “NEET-restringido” en la franja de 30 a 64 años que en la franja de los 16 a los 29 años: “Concretament, es troba en aquesta situació un 2,3% de la població en edat laboralment activa: un 1,8% de les persones de 16 a 29 anys i un 2,5% de les persones de 30 a 64 anys”-, (*ibid.* 2012:60). También se evidencia que no es una situación nueva, venida con ‘la crisis’.

vida que se ajusten a sus expectativas. Es lo que se ha conocido a nivel mediático como la “Marea Granate”. El segundo tipo se refiere a jóvenes sin títulos de formación, en donde se concentran las tasas de paro más elevadas y en el que hay un mayor número de hombres que de mujeres. Nuestra investigación se centra en este último perfil, es decir en los jóvenes con escasos títulos formativos –o ninguno– y que no han tenido aún su primer empleo o que han trabajado de forma precaria hasta los meses del cambio de ciclo económico en oficios del segmento secundario (precario y sin horizontes de mejora) del mercado laboral¹⁹. En nuestro contexto estos empleos se concentran en el sector de la construcción o de la hostelería y el turismo principalmente. A los puestos de trabajo en la economía que aunque precaria está formalizada, hay que sumar a toda una franja de jóvenes que trabajan en el sector informal sin un contrato, es decir en trabajos que no aparecen en las estadísticas de trabajo.

Esta investigación se centra, pues, en la figura de jóvenes que están a punto de entrar a engrosar las filas de la población activa²⁰ en tanto que parados que no perciben una prestación social. En muchos casos sus familiares también están desempleados y tampoco reciben esta prestación. Con todo, recordemos que los jóvenes que participan en esta investigación no son los más vulnerables a las re-estructuraciones neoliberales que se están haciendo al ya reciente y frágil Estado de Bienestar²¹. Esta investigación terminó enfocándose en jóvenes que cuentan con algún tipo de soporte familiar, lo que hay que recordar no es siempre el caso. La afiliación de estos chicos a varios tipos de instituciones –familiares, escolares, o religiosas– los hace menos vulnerables (Castel, 1997), y al mismo tiempo los hace más accesibles a una investigación como la presente.

¹⁹ La segmentación del mercado laboral es una forma de explicar los tipos de puestos de trabajo creados a partir de la etapa post-industrial de las economías más sólidas. Se diferencia un mercado laboral primario, con cierta estabilidad y perspectivas de mejora, de un “segmento secundario” caracterizado por la precariedad y la ausencia de un horizonte de ascenso social (Cachón, 2002).

²⁰ Para hacer parte de la población activa se debe haber cumplido 16 años y no estar estudiando. Para mayor información, cf. www.ine.es/prensa/epa_prensa.htm

²¹ Con re-estructuración neoliberal del Estado me refiero a las modificaciones en el funcionamiento político, económico y social siguiendo los principios (ideológicos) del neoliberalismo avanzado. Destacaré los siguientes: contracción del gasto público en paralelo al aumento de impuestos indirectos (llamados regresivos porque no se calculan según el nivel de renta), desmantelamiento progresivo de las políticas de redistribución de la riqueza, y la reforma de las leyes que rigen el trabajo y que benefician a los contratantes y que suponen un aumento de la precarización sobre las ya precarias condiciones de trabajo previas.

Al mismo tiempo que es cuestionable afirmar que sólo los trabajadores sin cualificación padecen las situaciones laborales que caracterizan el modelo en el que todos vivimos –el ejemplo más evidente son los jóvenes con títulos universitarios que emigran al exterior del país–, se puede afirmar que la porción de la población activa que no cuenta con títulos formativos es especialmente vulnerable al riesgo de encontrarse en el desempleo en una economía poco diversificada como la española. Aunque se trate de jóvenes que tienen el apoyo de sus familiares, estos tienen a su vez por lo general los bajos niveles de formación que sus hijos reproducen y tienden a ocupar los empleos peor remunerados, más precarios y fuertemente segregados por sexo²². Es común también que varios miembros de un mismo núcleo familiar estén, como sus hijos, en situación de desempleo.

Dado que los mayores niveles de desempleo juvenil se dan en las franjas con el nivel educativo más bajo, en el discurso público se comienza a asociar el paro juvenil con la idea de “fracaso escolar”. Instancias supra-nacionales, del gobierno central y del gobierno local comenzaron a dirigir en esa dirección el debate de la falta de empleo para los jóvenes.

La concentración del desempleo en las franjas juveniles ni el llamado “fracaso escolar” asociado al problema del desempleo de larga duración y en los que no cuentan con títulos educativos en particular no son cuestiones nuevas en el escenario del país, al contrario (e.g. Serrano Pascual, 1995). Se trata de un problema estructural que ocurre a escala nacional, e internacional, como es el caso de otros países post-industriales de Europa como Inglaterra²³ (Willis, 2013) y Francia (Mauger, 2006; Wacquant, 2006). No es una coincidencia que esta tesis se nutra de manera muy destacable de la literatura sobre juventud, diferencia cultural y desigualdad producida en Inglaterra y en Francia. Con las precauciones que se debe tener al aplicar teorías y explicaciones desarrolladas para otros

²² En el segmento secundario del mercado de trabajo (Cachón, 2002) la división sexual del trabajo está claramente marcada. Los hombres encuentran trabajos en los que se les exige emplear su fuerza muscular, y son trabajos en los que se suelen ensuciar - mecánicos, constructores, pintores de brocha gorda-. Por su parte, las mujeres se suelen emplear en los servicios de cuidado –de ancianos, de niños– y de limpieza de “delantal blanco”, que también implican un uso intensivo del cuerpo y en ese sentido son también físicamente extenuantes.

²³ Para un informe detallado de la situación del desempleo juvenil en Inglaterra, lo que permite ver los puntos en común con la situación en Cataluña –en tanto que área y economía post-industrial– y el Estado español más generalmente, cf. Crowley y Cominetti (2014).

contextos, debemos aprovechar los debates que ya han sido desarrollados ahí, como manera de hacer avanzar los debates en el nuestro.

Uno de los lugares emblemáticos donde podemos encontrar a jóvenes con las características que se describieron antes es en lo que se conoce como *agències de col·locació* o centros formativos de segunda oportunidad. Se trata de centros de enseñanza de oficios manuales –carpintería, peluquería– subsidiados por diversas fuentes tanto públicas como privadas, que buscan servir de puente entre la persona que busca un trabajo y el mercado laboral. Introducirnos en un lugar con las características de la Fundació La Porta me permitió acceder a la experiencia cotidiana de la desventaja de jóvenes especialmente afectados por las características históricas y coyunturales del mercado laboral y salarial local, así como por la re-estructuración de las funciones del Estado, que había sido –al menos discursivamente²⁴– en la etapa previa a la Crisis el garante del bienestar de las personas que viven en el territorio.

1.2 La inmigración y lo inmigrante

Como ya habíamos explicado en la introducción a esta tesis, la inmigración es junto con el mercado de trabajo, el paro, y el fracaso escolar, otro de los elementos contextuales importantes que debemos explicitar. Hacemos la distinción entre la inmigración como hecho social –en sentido durkheimiano (Durkheim, 2001)– y lo inmigrante como categoría social. Así, un inmigrante es una persona que deja un lugar de residencia, por lo general en un país distinto, y que llega a otro lugar de residencia por lo general en otro país. Este flujo inmigratorio se regula a través de lo que en España se conoce como Ley de Extranjería. La primera Ley de Extranjería data de 1985, y la actual es la Ley Orgánica 4/2000, de derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, que ha sufrido algunas modificaciones, pero que no se ha adaptado a fondo a los cambios acaecidos durante los últimos 15 años (Montilla Martos y Rodríguez Candela, 2014).

Por otro lado, *lo* inmigrante es una categoría social, que, creemos y pretendemos mostrar, encubre algunas de las desigualdades de clase que se han ido reconfigurando desde que el estado Español se convirtió en un país de

²⁴ Varios trabajos provenientes del periodismo de investigación han demostrado que la privatización de los servicios públicos, propios de una política neoliberal, ha venido realizándose desde muchos años antes de la llamada Crisis (*cf.* el trabajo de investigación periodístico realizado por el equipo de Café amb Llet en www.cafeamblllet.com)

inmigración de trabajadores extranjeros sobre todo a partir de 1986 (Cachón, 2002). En el caso de España, su entrada en la Unión Europea como país exclusiva marca el nacimiento de la categoría de “inmigrante no comunitario” (Santamaría 2002). Lo inmigrante está, desde nuestro punto de vista, relacionado con un proceso de etnificación de la precariedad y de la pobreza.

Breve caracterización de los flujos migratorios.

La población extranjera y española residente en el Estado español ha decrecido de forma sostenida desde el 2013 y hasta la actualidad, es decir a 1 de enero del 2015. Según datos del INE²⁵, de 46.818.216 personas (tanto extranjeras como nacidas en el Estado español) el 1 de enero de 2012 –punto máximo poblacional–, se ha pasado a 46.439.865 en 2015, es decir 378.351 personas menos. En el caso específico de las personas nacidas fuera de España e incluyendo a los apátridas, si en el 2012 España contaba con 6.295.456 extranjeros –número máximo–, en 2015 habíamos 5.885.166, es decir 410.290 personas menos. Para el caso del conjunto de la población, es decir tanto de extranjeros, apátridas, como de personas nacidas en España y para el 2013 –año en que comenzó a registrarse un decrecimiento–, el descenso se debe a que el número de nacimientos (36.719) no compensó el número de muertes y de personas emigradas, superior a las inmigradas. Ese año el saldo migratorio negativo de 256.849 personas menos²⁶ (INE, Estadística de Migraciones, 2013²⁷).

Con respecto a los saldos migratorios internacionales²⁸ desde enero de 2009 hasta septiembre de 2012, el saldo migratorio global (es decir contando a personas españolas y a extranjeras) pasó a ser negativo, de 47.362 personas en 2009 a -137.628 en 2012, según datos del INE. El saldo migratorio para los españoles en estos 3 años pasó de 4.143 personas menos en 2009 a 25.539 personas menos en 2012. En cuanto a los extranjeros y extranjeras, se pasó de

²⁵ En concreto la tabla “Población residente por fecha, sexo, grupo de edad y país de nacimiento”, accesible en www.ine.es (accedido el 5-07-2015).

²⁶ Es decir 291.041 inmigraciones procedentes del extranjero (sin importar la nacionalidad del migrante), frente a 547.890 emigraciones internacionales.

²⁷ Accesible en: www.ine.es/jaxi/menu.do?type=pcaxis&path=%2Ft20%2Fp277&file=inebase&L=0. (accedido el 5-07-215).

²⁸ Es decir el número de inmigrantes desde otros países diferentes a España menos el número de emigrantes hacia otros países.

un saldo migratorio positivo con 51.505 personas que ingresaban al territorio en 2009 a uno negativo a partir de 2011 (con 29.606 extranjeros menos que inmigraban en el estado Español), para un total de 112.089 inmigrantes menos en 2012, sobre todo hombres. Vemos así que los flujos migratorios se han transformado, y España, al menos de momento, es un país de emigración y no de inmigración como lo fue durante la etapa desde mediados de los años 80 (Cachón, 2002) hasta el año 2011. El 83% de este saldo migratorio negativo en 2012 se explica por la salida de extranjeros, que a Enero de 2013 representan un 11,76% de la población total²⁹ (González-Ferrer, 2013).

Paradójicamente, aunque el saldo migratorio sea negativo, los requisitos de entrada al estado Español de extranjeros con una nacionalidad diferente a la de los países de la Unión Europea se han endurecido (Naranjo Giraldo, 2014). Si lo vemos desde el punto de vista de la emigración desde España a otros países de la Unión Europea, hay algunas fronteras entre países que se han reactivado para los nacionales españoles –de origen extranjero o no–, es decir, que países como Bélgica o Alemania han endurecido sus requisitos para permitir la residencia de personas españolas que buscan instalarse. Estos emigrantes españoles se dirigen sobre todo al Reino Unido, Francia, Ecuador y Alemania, según los datos estadísticos de variaciones residenciales del INE (González-Ferrer, *op. cit.*: 5)³⁰. Para acabar esta breve caracterización del contexto migratorio actual en el estado Español, diremos que en un contexto de políticas austeridad en los países de Europa occidental, a través del Real Decreto del Decreto Ley 16/2012 se niega el derecho a la sanidad pública gratuita a los extranjeros que no cuentan con documentos de residencia legal³¹.

²⁹ Porcentaje de extranjeros calculado a enero de 2013 para que sea posible compararlos con los de 2012. Para la aproximación que hacemos, los datos de los que disponemos son, creemos, suficientes.

³⁰ Esta autora nos pone en guardia frente a los datos sobre emigración española ya que se basan en las bajas del Padrón de Habitantes, que se da cuando el emigrante se da de alta en el consulado español del país al que llega, lo que en muchos casos no ocurre aún pasados varios años.

³¹ No es lugar para desarrollar una idea que sólo apuntaré, y es que en varias regiones de España ha habido resistencia por parte de los profesionales sanitarios a acatar esta ley, y desde la sociedad civil han surgido formas de auto-organización para ofrecer información y atención médica primaria, como es el caso del Espacio del Inmigrante en el barrio del Raval, en Barcelona. Además, en Andalucía se han dictado instrucciones oficiales que tienen como objetivo mantener el modelo previo de asistencia universal.

¿El extranjero: marginal o constitutivo de la sociedad?

Por otro lado, la noción de “inmigrante” como categoría de clasificación de las personas es, como afirma el antropólogo Alejandro Grimson (2011a) inspirado en las formulaciones de John Searle, ontológicamente subjetiva porque implican una acción y una construcción humana –no es algo que está “ahí afuera”–, y epistemológicamente objetiva –porque puede efectivamente afectar las vidas de las personas–. Explicaremos a continuación que se trata de una categoría social que es al mismo tiempo una creación desde el poder del Estado, y una manera que tenemos de explicar tanto nuestra realidad como de imaginarnos la realidad de otras personas.

Abdelmalek Sayad (1994, 2010) desarrolló de forma convincente la idea de que el pensamiento de Estado sobre el que están fundadas las naciones modernas estructura la manera de pensar las migraciones. ¿Qué significa esto? Que “lo inmigrante” se construye en base a las mismas categorías de pensamiento que son la base del Estado nación moderno, y la población que inmigra constituye el contrario o la anomalía en contraposición a la cual se construye la normalidad que define la nación. Así, la figura del “inmigrante” se construye en contraposición con la del “autóctono” o nacional, porque representa la diferencia cultural que rompe la homogeneidad cultural en la que se basan los discursos sobre la nación. Según la antropóloga Verena Stolcke (1994) desde los años setenta partidos políticos de derecha y liberales de la Europa “rica”, es decir, Francia e Inglaterra, retomaron un discurso sobre la homogeneidad identitaria interna como la definitoria de la nación y de la ciudadanía. A esto apunta la idea de inconmensurabilidad de las culturas, que significa que cultura, nación y Estado se superponen y que la cultura de un Estado nación –sólo una para cada Estado nación– es homogénea internamente e incomparable con cualquier otra cultura de cualquier otro Estado nación

Como se verá en esta tesis, y como ya se había apuntado más arriba, el discurso sobre la inmigración que se genera desde el poder, desde el pensamiento de Estado, se concreta en los discursos de los partidos políticos, en leyes de extranjería, y en las políticas públicas desarrolladas “para inmigrantes” – que se corresponden con la dicotomía de integración y no-integración medidas en base a criterios de adaptación o inadaptación cultural (Gil Araujo, 2010)–. También permea a tal punto el día a día de todos los que vivimos en las fronteras de la nación y de la Unión Europea, que se cristalizan en categorías sociales que pasan a formar parte de la manera como nos nombramos a nosotros mismos o a otras personas, y pasan a formar parte de los recursos simbólicos con los que negociamos nuestro lugar en los contextos en los que nos movemos. Esto no

quiere decir que el Estado y sus discursos sean omnipotentes, pues la categoría nunca se corresponde exactamente con como las personas se piensan a sí mismas o son (Butler, 2010), lo que da origen a un constante juego de negociación de los significados.

Las categorías con las que se clasifican a las personas, las acciones y a nosotros mismos implican el dibujamiento de unas fronteras simbólicas³² (Lamont, 2000; Lamont y Mólnar, 2002). Para que exista una nación en tanto que idea y concreción material de esa idea, debe haber un “nosotros” que la conforme, es decir, la idea de un pueblo. Dada la dificultad de definir en qué consiste este “nosotros” y sus características distintivas –que se piensan como homogéneas internamente, como ya dijimos–, por lo general se hace en contraposición a unos “otros” diferentes, y esa diferencia funciona como prueba de una inferioridad. Así, las fronteras simbólicas que determinan el límite interior y exterior de este nosotros nacional se suelen pensar en términos jerárquicos. Estas fronteras que delimitan los Estados nación y el nosotros que lo constituye no son naturales ni las mismas en todas partes, sino que son el fruto de una fabricación histórica propia de cada localidad³³. Las fronteras no sólo delimitan Estados nación en tanto que fronteras políticas, o fronteras jurídicas, también contribuyen delimitan fronteras simbólicas entre grupos al interior de estos Estados (Grimson, 2011a). Esta es la explicación de la dicotomía entre inmigrantes y autóctonos, que delimita a nivel conceptual un grupo supuestamente homogéneo de nacionales en contraposición a un grupo supuestamente homogéneo de no nacionales, que no pertenecen a la comunidad imaginada de la nación (Anderson, 1993³⁴)³⁵.

³² Este término es importante en nuestro marco teórico, por lo que lo definimos en el capítulo correspondiente.

³³ Aunque en la mayoría de los casos este carácter producido del marco nacional suele no notarse por estar naturalizado se manifiesta en cambio de forma notoria en los casos en los que la demarcación de estas fronteras está en disputa, como es el caso de Cataluña, una nación sin Estado.

³⁴ Las comunidades imaginadas son un concepto de Benedict Anderson desarrollado en su libro homónimo (1983) y que se refiere a las agrupaciones que se arman alrededor de un sentimiento de comunalidad entre personas que no se conocen y nunca se conocerán.

³⁵ En la época en la que surgen los estados nacionales del s. XIX, junto con los inmigrantes fueron también las mujeres las que constituían la categoría de no ciudadanas, excluidas de la legitimidad necesaria para gozar de los derechos derivados de esa ciudadanía (Stolcke, 1994).

Creemos que, contrariamente a lo que se podría pensar, la contraposición de las categorías “inmigrante” y “autóctono”, es constitutiva del Estado nación y no de sus fronteras externas. En otras palabras, este binomio expresa una interdependencia y no la inclusión o la exclusión, pues el ser “autóctono”, es decir, pertenecer al Estado nacional, sólo tiene sentido si se le contrapone al “otro” que no pertenece, es decir, el “inmigrante”, y viceversa. Podemos adaptar las palabras de Homi Bhabha (Bhabha, 2003 citado en Gil Araujo, 2010) referentes a la construcción de la idea de extranjero y nacional, y decir que para que haya unos autóctonos, es necesario que haya unos inmigrantes:

Los fundamentos que sustentan las divisiones son social, política y discursivamente construidos a través de prácticas que intentan establecer criterios que hagan posible la delimitación dentro/fuera. (...) Esto implica sugerir que en lugar de concebir el binomio interior/exterior como dicotómico, sería más apropiado visualizarlo como mutuamente constitutivo; algo particularmente notorio en relación a la definición del interior de una nación cuando la presencia de no nacionales está constantemente interrogando quiénes —y en base a qué criterios— deberían considerarse parte del pueblo que da fundamento a la nación. (p. 57).

Simmel ha explorado la idea de “extranjería” (2012) y Norbert Elias la del *outsider* (con John Scotson, 2012). Son figuras pensadas como independientes de los atributos de las personas —aunque las personas ofrezcan explicaciones atributivas—. Para Simmel, por ejemplo, se puede ser un extranjero independientemente de si se ha migrado o no de un lugar. Se trata de una posición en relación de interdependencia con los “no extranjeros”, con el grupo del “nosotros”, con el grupo que conforma el “adentro” en un sentido similar al que enuncia Homi Bhabha. Simmel explica que los extraños son un foco de sospecha de infidelidad a los intereses de la nación, y son pensados como inferiores en sus cualidades intrínsecas o atributivas. Por otro lado, Elias explica que los *outsiders* o recién llegados a un territorio, se piensan como creadores de desorden e irrespetuosos de las leyes, lo que va en detrimento del deseable orden y de la legalidad; se les atribuye la pereza, contraria a la laboriosidad, y en general cualidades humanas inferiores a las del grupo de los establecidos. Esto sirve como justificación a que ocupen una posición subalterna a nivel político, laboral, y simbólico. Este análisis puede iluminar la dicotomía entre inmigrantes y autóctonos. Creemos que es importante tener en cuenta estas aportaciones para poder entender mejor las representaciones sobre lo inmigrante y la relacionada idea de “clases trabajadoras” en el contexto de Cataluña.

¿Extranjero o inmigrante? Clase social y etnia

Desde el punto de vista estrictamente semántico un extranjero es una “[p]ersona que, tenint nacionalitat pròpia, no té la de l'estat en el qual resideix” (Gran Enciclopedia Catalana), “[q]ue es o viene de país de otra soberanía” (Diccionario de la Real Academia de Lengua Española), o que “[s]e aplica a las personas y a las cosas de un país que no es el propio del que habla o de cierta persona de que se trata” (Diccionario María Moliner). La extranjería es una categoría que tiene una dimensión jurídica que clasifica a las personas que no tienen la nacionalidad del país en el que residen³⁶, y que hace al extranjero necesitar “papeles”, es decir, documentos específicos que certifiquen su derecho a la residencia y al trabajo, así como a derechos básicos como la salud. Esta es una frontera legal. Pero, al mismo tiempo, el adquirir la nacionalidad jurídica no implica la aceptación a la comunidad imaginada de la nación. Esta dificultad de pertenecer está relacionada con la idea desarrollada por Verena Stolcke (1997), según la cual la nacionalidad ha pasado a ser vista como una cualidad con la que se nace más que una cualidad o característica que se adquiere tras cumplir con unos requisitos, como por ejemplo un cierto tiempo de residencia “con papeles”. En la misma línea, la antropóloga Montserrat Clua i Fainé (2011) afirma que:

Aunque en términos jurídicos la pertenencia nacional está claramente definida con las leyes de la nacionalidad y no permite ambigüedades —o se es nacional, o se es extranjero—, en la realidad social la cuestión de quién forma parte de la nación no se resuelve solamente con tener la nacionalidad legal. Aquí sí que se permite un espacio para las ambigüedades identitarias; para la aparición de términos descriptivos y/o clasificatorios; la construcción de categorías sociales con distintos niveles de “proximidad” nacional; y la elaboración de discursos de inclusión y exclusión en la nación imaginada, que poco tienen que ver con la situación legal del individuo (p. 59).

Así, ser inmigrante no equivale a ser extranjero, aunque compartan el mismo estatus legal. Como afirma Sandra Gil Araujo (2010):

No todos los inmigrantes, incluso los nacidos en otro Estado, son clasificados como extranjeros, ni todos los extranjeros son catalogados como inmigrantes. También existe la posibilidad de ser extranjero para el Estado-nación en el cual se ha nacido, o ser considerado un inmigrante sin haber emigrado a ningún lugar (p. 53).

³⁶ Hay tres criterios a través los cuales se tiene derecho a la nacionalidad, y cada país adopta una modalidad según se prime el criterio de ascendencia *-ius sanguinis-*, nacimiento *-ius soli-* o residencia, en conjunto con otros procedimientos burocráticos (Stolcke, 1994:250). En España, y en Cataluña que se rige por la misma Ley de Extranjería, rige el *ius soli*.

La categoría de inmigrante, a diferencia de la de extranjero, designa específicamente a la fracción de los trabajadores asalariados que comparten posiciones estructurales con la llamada clase trabajadora nacional, es decir, con las personas que tienen las condiciones de trabajo más precarias, que ocupan los puestos de trabajo menos prestigiosos, y los salarios más bajos (Gil Araujo, *ibid.*; Cachón, 2002).

A esta comunalidad en cuanto a situaciones laborales –entre “autóctonos” e “inmigrantes” de clase trabajadora–, se le añade un elemento diferenciador desde el contexto local: la etnificación, lo que ha llevado por ejemplo a Andrés Pedreño Cánovas a señalar que el mercado laboral español está etnofragmentado (2005). El “inmigrante”, aún después de haber adquirido la nacionalidad legal o aún habiendo nacido en el país en cuestión –e incluso sentirse como parte de éste–, puede seguir siendo considerado como ajeno e inmigrante (Parella, 2008: 84), lo que explica el uso del término de “inmigrante de segunda generación”.

Se podría argumentar que conservar este apelativo es útil para monitorear si las desigualdades sociales y el origen sigue funcionando como principio estratificador. La dificultad que puede haber es que el término se translada a las retóricas públicas con el implícito de que la extranjería es hereditaria, contribuyendo a que se identifique a las personas como “no formando parte de”, y aislándolas de los procesos sociales de los que somos partícipes todos y todas³⁷.

Ser un inmigrante de segunda generación o un hijo de inmigrante también presupone la identificación con la cultura del país de los padres o del país del que se migró hace años, además de la identificación con una supuesta etnia. Se entiende la cultura como si fuera una cosa que se trae consigo de lugares que se imaginan como lejanos. Pensamos, en cambio, que la cultura es contextual, y cuando las personas se mueven, las formas culturales también mutan (Grimson, 2011b). Tampoco se puede asumir que el haber venido de otro país como parte del proyecto migratorio de sus progenitores o el haber nacido en otro país constituye en sí mismo una barrera a la “integración” como ciudadanos del país en cuestión, pues esto sería afirmar que la extranjería es un estigma que se hereda, de forma automática y mecánica. Esto está relacionado con el nacionalismo metodológico que comentaremos en el siguiente capítulo.

³⁷ No reconocer la pertenencia al contexto en el que viven los “inmigrantes”, o los “inmigrantes de segunda generación”, es una muestra de “utilitarismo migratorio, [la] incapacidad de prever el paso de una inmigración de trabajo a una inmigración de poblamiento”. (Gil Araujo: 2010: 212)

Los flujos inmigratorios provenientes de los llamados países del Tercer Mundo, o lo que se conoce como “inmigrantes extra-comunitarios”, comenzaron a ser vistos como un problema no tanto por la proporción de población que representan –contrariamente a lo que comúnmente se piensa–, sino a raíz de la entrada de España a la Unión Europea en 1986, que hace jugar a España el rol de país tapón de los flujos inmigratorios hacia Europa occidental junto a Portugal, Italia y Grecia³⁸. Aunque los flujos inmigratorios no eran algo nuevo en el país³⁹, es durante esta década que se anuncia y reitera que España ha dejado de ser un país de emigración para convertirse en uno de inmigración, lo que a su vez está relacionado con la idea de que formar parte de la Unión Europea equivale a entrar a formar parte de Europa. La entrada en la Unión Europea significa, en los imaginarios y representaciones sociales, la entrada en la modernidad, dejando atrás un pasado de pobreza, emigración, y falta de libertades democráticas (Santamaría, 2002)⁴⁰.

Como hemos visto, la inmigración, con su protagonismo en la vida pública y su construcción como problema se basa en una relación de poder. La idea de inmigrante se asocia con pobreza, diferencia cultural, religiosa, política, con una

³⁸ Es más adelante, con el Tratado de Amsterdam de 1999, que las competencias en cuanto a la regulación de los flujos migratorios y del derecho de asilo pasan a ser de la Unión Europea.

³⁹ Según Lorenzo Cachón (2002), que divide en tres las diferentes etapas de la inmigración en España, se puede delimitar una primera hasta 1985, por la llegada de “inmigrantes distintos a los que teníamos antes, coincidiendo con la entrada de España en la Unión Europea y con el inicio de un cambio sustancial en el «nivel de aceptabilidad» de los trabajadores autóctonos” (*op. cit.*, p. 106). La segunda etapa va de 1986 hasta el final de las década de los 90. La tercera etapa se da a partir del 2000 por el funcionamiento del mercado laboral, con la consolidación de redes o cadenas migratorias, y con los procesos de reagrupación familiar (y la diversificación étnica y de género consiguientes), y la creación de agencias creadas para la gestión de estas poblaciones, así como de organizaciones cívicas de representación de estos trabajadores y trabajadoras extranjeros y sus familias. En esta etapa, según Cachón, se consolidaría la “España inmigrante”, en donde la inmigración se constituye en el sentido común como “problema social”. Cachón afirma que: “[e]stas etapas son marcadamente diferentes en el volumen de inmigrantes, pero sobre todo en otras características estructurales: los factores desencadenantes de los cambios, las características de la inmigración tanto por su origen nacional, sus motivaciones, sus rasgos culturales, los modos de producirse, etc., como por su destino y las características del mismo, los contextos de acogida y el impacto sobre la sociedad receptora, etc”. (*ibid.*: 103)

⁴⁰ Esto ayuda a entender el porqué de la tendencia a pensar las inmigraciones de “no comunitarios” como algo nuevo, en nada conectado con las antiguas emigraciones o las actuales, que marcan la nueva etapa que comienza en el 2011, año en el que el saldo migratorio vuelve a ser negativo.

no-pertenencia, y con el peligro de conflicto social y desintegración⁴¹. Esta asociación que se expresa en los medios de comunicación (Lario Bastida, 2005) y en los discursos políticos (Zapata-Barrero y Van Dijk, 2007, Hernández-Carr, 2013).

Lo inmigrante es un sistema de clasificación de las poblaciones asociado a la idea de etnia, como dijimos. Con etnificación nos referimos al reemplazo de la raza por la cultura y por su correlativo, la etnia, como base biológica para explicar la diferencia e inferioridad, ya que la raza ya no es públicamente admisible como discurso a partir de la caída del nazismo (Stolcke, 1994). Retomando la idea de inconmensurabilidad de las culturas –a cada estado Nación una sola cultura–, se pasa a considerar la cultura del inmigrante pobre como algo inmutable por formar parte de su naturaleza, y por esto *naturalmente* inferior –de una manera análoga a la raza hasta la caída del nazismo, según su razonamiento–. Siguiendo la idea de Stolcke (*ibid.*), a esto se le añade la idea ampliamente aceptada de que la gente prefiere “de forma natural” su propia cultura, y por eso siempre preferirá convivir sólo con gente que identifique con ésta. Es lo que llama el “*homo xenofobicus*”. En otras palabras, se toma el etnocentrismo como un principio inherente y consustancial al ser humano. Es lo que esta autora llama fundamentalismo cultural. Como esta autora afirma:

La xenofobia es al fundamentalismo cultural lo que el concepto biomoral de “raza” es al racismo, a saber, la constante naturalista que confiere valor de verdad y legitima las respectivas ideologías [es decir la de la inconmensurabilidad de las culturas y el etnocentrismo]. (*ibid.* 1994:245)

La conceptualización de las culturas como bloques, puros, que se corresponden con un territorio y una nacionalidad, implica que el “encuentro entre culturas” no puede ser sino un choque a la Samuel Huntington (citado en Grimson, 2001a), o un riesgo a la integridad de la cultura nacional propia. La diferencia cultural se ve como algo problemático, y se interpreta como una barrera a la plena incorporación de los “inmigrantes” a la sociedad mayoritaria de los “autóctonos” o nacionales.

La “integración social” es el resultado de estos discursos, que sirve como base a muchos programas de intervención para poblaciones migrantes y siguen la lógica del *continuum* entre exclusión e inclusión que antes criticábamos comparándola con la de interdependencia. La integración social de los

⁴¹ Existe aquí un paralelo con los significados que tiene “lo gitano” no sólo en España o en Cataluña, sino en Europa.

inmigrantes se legitima por la idea de que las diferencias culturales se presentan como “difusa[s], compleja[s], y potencialmente conflictiva[s]” (Franzé, 2008). La relevancia de esto para nuestro caso radica en que es el marco dentro del cual deben moverse los programas de intervención para una franja de los jóvenes en situación de desventaja en nuestro territorio, los “inmigrantes”, a través de los cuales pudimos trabajar con los jóvenes que finalmente protagonizan este estudio. También, y como veremos a continuación en el capítulo 2, el estudio de la desigualdad social en relación a la inmigración ha tendido a girar alrededor de esta idea de integración.

Como se ha visto, el adjetivo “inmigrante” está lejos de referirse a una categoría clara basada en la posesión de la nacionalidad del país en el que se vive. Como iremos mostrando a lo largo de esta investigación y no sólo en la teoría que se ha empleado sino también en los datos construidos, se trata de un sistema de legitimación de las desigualdades sociales y de los diferentes mecanismos de exclusión existentes en nuestro sistema político, económico y social, basados en cierta medida en el fundamentalismo cultural descrito por Verena Stolcke (1994). Como veremos también, la categoría de inmigrante es tan poderosa que también es una fuente de sentido para las personas englobadas en ella.

La idea de “juventud inmigrante” es también la consecuencia de procesos históricos y contextuales ligados a la estructura del mercado laboral local en un contexto de liberalismo avanzado –o neoliberalismo–. Aunque se trate de una idea o de un concepto socialmente construido, tiene consecuencias reales en la manera como los sujetos se entienden a sí mismos y a los otros, y afecta las dinámicas de relación en lo cotidiano.

Conclusión

En este apartado hemos explicitado varios elementos contextuales relevantes para el estudio de las experiencias de la desventaja de los jóvenes de esta entografía, que como dijimos, se encuentran enmarcados por dos categorías, a saber, la del fracaso escolar y la de la inmigración. El mercado laboral con el que se encontrarán es uno en el que hay un elevado porcentaje de desempleo para hombres jóvenes sin estudios. Por otro lado, explicamos brevemente el contexto migratorio en el que nos encontramos en la actualidad. Expusimos también las dimensiones que explican la característica marginalizante de la categoría de inmigrante. Además de permitirnos entender el telón de fondo sobre el cual construiremos nuestros análisis, esta contextualización nos ha permitido hacer una revisión de algunas referencias en la literatura, críticas acerca

de la carga valorativa que la categoría de inmigrante implica, cuestión que ampliaremos en el siguiente capítulo en el que profundizaremos aún más en los equívocos a los que puede conducir hacer de la inmigración o de la “juventud migrante” un objeto de estudio sin una problematización previa sólida.

Capítulo 2. Juventud y juventud migrante: problematización y propuesta

Et, la plupart du temps, les chercheurs se donnent pour objets les problèmes que posent des populations plus ou moins arbitrairement délimitées, obtenues par partitions successives d'une catégorie elle-même préconstruite, "les vieux", "les jeunes", "les immigrés", etc.: ce sera, par exemple, "les jeunes de la banlieue Ouest de Villeurbanne". (La première urgence, dans tous ces cas, serait de prendre pour objet le travail social de construction de l'objet préconstruit: c'est là que se situe le véritable point de rupture.)

Pierre Bourdieu a Loïc Wacquant, 1992. *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*, p. 200.

Recordemos que el objetivo de esta tesis es, a grandes rasgos⁴², profundizar en las prácticas de negociación cotidiana de estos jóvenes de los sistemas de clasificación de los que se desprenden las categorías de inmigrante y de fracasado escolar y que marcan sus vidas, como manera de entender las dinámicas concretas de la desigualdad en este contexto y para estos jóvenes y las personas relevantes que forman parte de su cotidianidad.

Con el objetivo de situar el objeto de estudio de esta tesis, es decir, las prácticas cotidianas de negociación de los significados que se desprenden de las categorías de "inmigrantes" y de "casos de fracaso escolar" y su carácter marginalizante, en el marco de un momento de transición a la vida adulta de cuatro jóvenes que como ya habíamos mencionado son Emerson, Gary, Lucas y Dionut⁴³, nos será útil contextualizar nuestra aportación en la problematización de ciertos aspectos de la literatura sobre jóvenes y sobre jóvenes migrantes.

El estudio de los jóvenes migrantes se ha desarrollado a partir de dos *corpus* de estudios diferenciados. El primero de estos dos es el de los estudios de juventud, y el segundo el de los estudios sobre migraciones internacionales. Es interesante para nosotros revisar los debates que se mueven en estos dos campos porque informan nuestro objeto de estudio.

⁴² Desarrollaremos el objetivo de la disertación, así como las preguntas y subpreguntas de investigación en el capítulo metodológico.

⁴³ Pseudónimos.

Los contextos que hemos descrito hasta ahora parten de unas categorías que tendemos a dar por supuestas. En concreto me refiero a “fracaso escolar” y a “inmigrantes”, con su correlato de “inmigrantes jóvenes”. Esta tesis, sin embargo, busca cuestionar estas categorías como manera de construir un problema de investigación. No estamos negando la existencia de un sistema escolar que evalúa las capacidades de las personas a través de un proceso de objetivación, y que esta evaluación tenga consecuencias en la transición de los jóvenes al mundo laboral, y muy probablemente en sus condiciones de vida futuras. Por ejemplo, y como ya mencionamos, las estadísticas confirman que el desempleo es especialmente duro con los jóvenes hombres con un nivel educativo bajo. Tampoco estamos negando la necesidad de usar categorías para nombrar hechos sociales (Durkheim, 2001), para describir nuestra experiencia o como imaginamos la que tienen otras personas. Entendemos y reconocemos que la vida social y los análisis en ciencias sociales necesitan categorías pues son las herramientas con las que pensamos.

Así como a lo largo de los análisis propuestos aquí nos dedicamos a entender por qué las personas usan la categorías que usan para nombrarse a sí mismos, a sus experiencias, y las de los otros, así como para distanciarse o acercarse simbólicamente de estos otros, nos proponemos problematizar el uso normativo de fracaso escolar y de inmigración –es decir, el uso de los términos fracaso escolar e inmigración como desviación de la norma– y así usar estas dos categorías como punto de entrada al estudio de las desigualdades y de las jerarquías en nuestro contexto.

En primer lugar nos centramos en el concepto de inmigración, el que encontramos más polémico. Nuestro objetivo es señalar y alertar sobre las consecuencias en la investigación que producimos de, en primer lugar, no diferenciar la producción de conocimiento que se hace para cumplir una función estatal de la investigación que se hace para fines académicos; de confundir un grupo con una agrupación y con una categoría de pensamiento; de tomar como punto de partida de las investigaciones categorías demasiado amplias e imprecisas, ajenas a los debates teóricos y empíricos en desarrollo.

Con el objetivo de formular el objeto de estudio de esta tesis nos será útil ubicarla, a lo largo de este primer apartado, en relación a la literatura sobre “jóvenes migrantes”. No nos proponemos hacer un recuento pormenorizado de la producción existente, sino señalar lo que desde nuestro punto de vista son las limitaciones del campo. No lo hacemos con el afán de criticar estérilmente los esfuerzos realizados por tantos otros investigadores e investigadoras, al contrario. Lo hacemos para poder construir investigaciones más sólidas desde

todos los puntos de vista –metodológico, epistemológico, e incluso teórico-analítico–.

A continuación, y en segundo lugar haremos un recuento muy focalizado de los debates y perspectivas de los estudios de juventud, relacionados con nuestro objeto de estudio, mostrando los paralelismos entre los estudios de juventud inmigrante y de la juventud *tout court*. Son estos paralelismos, junto con la postura epistemológica que desarrollamos aquí como manera de construir nuestro objeto de estudio, lo que nos lleva a proponer situar los debates de los estudios sobre “jóvenes inmigrantes” dentro de los debates del campo de los estudios de juventud.

Finalmente, estos recuentos focalizados de los debates y límites nos sirven como punto de entrada para lo que queremos proponer al final de este capítulo en el tercer punto, que es la convergencia de los campos de estudio de la juventud y de la juventud inmigrante, hasta ahora independientes los unos de los otros en el contexto de investigación del Estado español.

2.1 Los inmigrantes: ¿un grupo, una agrupación o una categoría?

Como ya vimos en el Capítulo 1, el Estado juega un papel preponderante en la creación de las categorías de “inmigrante” y “autóctono”. Reconocemos que el Estado no es un conjunto de fuerzas o personas claramente delimitado, que se enfrentan a otros conjuntos de fuerzas o personas claramente delimitados, y que se trata más bien, siguiendo la exposición de Pierre Bourdieu a Loïc Wacquant (1992, 2005), de un conjunto de campos a la vez burocráticos y administrativos en los cuales varios agentes gubernamentales y no gubernamentales luchan por el poder de regular una esfera particular de prácticas, y en definitiva:

[s]ería el conjunto de los campos en los que tienen lugar las luchas en las cuales lo que está en juego es —para basarnos en la famosa formulación de Max Weber— el *monopolio de la violencia simbólica legítima*, es decir, el poder de constituir y de imponer como *universal* y *universalmente aplicable* dentro de una determinada "nación", mejor

dicho dentro de las fronteras de un territorio dado, un conjunto común de normas coercitivas (*ibid.*, 2005: 169. Itálicas en el original)⁴⁴

Como dijimos en el apartado anterior, el pensamiento de Estado y la Ley de Extranjería es la base para la creación de una categoría específica de población, los inmigrantes y sus derivaciones por origen nacional, que necesita una gestión y un control específicos. Esto refuerza el que esta categoría de personas sea percibida como un grupo. Esta clasificación cumple una función en el trabajo de gestión institucional y administrativo del Estado y de la Unión Europea, que en este caso sería la de crear herramientas para realizar operaciones de gestión de las poblaciones en clave de demandas, derechos y obligaciones⁴⁵. Ejemplos de esto es la contabilización del volumen de personas que inmigran, de la elaboración de diagnósticos y prospecciones económicas basándose en la ampliación de la población activa que se incorpora al mercado laboral nacional el diseño de políticas públicas y servicios específicos.

Pero en la investigación en ciencias sociales se debería establecer, creemos, una distinción entre las funciones administrativas de muchas investigaciones –como por ejemplo investigaciones que tienen como objetivo el diseño de políticas públicas– y las que parten de problemas teóricos –las investigaciones deductivas– o empíricos –investigaciones inductivas–. La Universidad, el Estado u organismos supra-estatales como la Comisión Europea que se encarga de aportar financiación para la investigación están estrechamente unidos en una relación de interdependencia (Bourdieu y Wacquant, 1992, 2005). No pretendemos superar la interdependencia entre investigación y el Estado, pero sí poner en evidencia esta relación en la generación de conocimiento académico de los flujos migratorios, sus causas y sus consecuencias. Podemos entender una gran parte de los estudios sobre inmigración a la luz de esta relación (García Borrego, 2005). A partir de esta relación se generan

⁴⁴ La versión original es: “[u]n ensemble de champs de forces où se déroulent des luttes ayant pour enjeu (en corrigeant la formule célèbre de Max Weber) le monopole de la violence symbolique légitime: le pouvoir de constituer et d'imposer comme universel et universellement applicable dans le ressort d'une nation, c'est-à-dire dans les limites des frontières d'un pays, un ensemble commun de normes coercitives”. (Bourdieu y Wacquant, 1992: 86-87. Itálicas en el original)

⁴⁵ Lo que llamamos aquí institucional y administrativo en una clara referencia al trabajo del Estado, en realidad hace referencia también a la externalización hacia entidades privadas la aplicación de los principios del gobierno del Estado. Así, tanto a nivel del Estado español como del gobierno catalán, se externaliza progresivamente la intervención en bienestar social hacia el sector privado, que es el que se encarga en cada vez mayor medida de dar “servicios” a sus “clientes” en una transformación propia del liberalismo avanzado –o neoliberalismo– (Gil Araujo, 2010).

conocimientos con el estatus de expertos, y tienen el poder y la legitimidad para producir discursos y marcos de significado dentro de los cuales se interpretan los flujos migratorios y sus consecuencias. En su función de informar al Estado sobre los aspectos problemáticos de la inmigración –porque en teoría una de las funciones del Estado es solucionar problemas–, se acaba por reforzar su definición en tanto que problema como forma de alimentar la demanda de estudios por parte de los gobiernos y entidades supranacionales, y frecuentemente adelantándose a cualquier pedido, exagerando los aspectos problemáticos. De esta forma el diseño de programas de investigación –pero no sólo, podríamos decir algo parecido de los programas de intervención social generados desde entidades no gubernamentales– logran ser más atractivos y atraer la financiación necesaria para permitir el ejercicio profesional de investigadores, investigadoras y personas que trabajan en el mundo de la intervención social.

En este apartado analizamos los implícitos del uso de “inmigrantes” y “autóctonos” como manera de delimitar grupos a priorísticos en nuestras investigaciones en ciencias sociales y las consecuencias que creemos esto conlleva. Lo que diremos se puede aplicar también a la clasificación según la etnia percibida por los investigadores, y las agrupaciones regionales o continentales como “Latinoamérica”, “Europa del Este” o “África” con las que estas percepciones etnificantes están relacionadas.

Clasificar a la población como inmigrante o autóctona separa a las personas en grupos obviando así elementos compartidos que pueden ser relevantes desde el punto de vista de la investigación y de los referentes empíricos que se tienen. Una vez más, insistimos en que somos conscientes de que la investigación y los conceptos y categorías que usamos son reduccionistas inevitablemente. Pero al mismo tiempo, esto no nos debería desviar de uno de los objetivos de la investigación y es la de encontrar las categorías de pensamiento cada vez más relevantes o precisas.

Categorías, grupos y agrupaciones

Comenzaremos con la distinción conceptual entre un grupo y una categoría que propone Rogers Brubaker (2004), porque tiene implicaciones epistemológicas y metodológicas que iremos desglosando y que consideramos importantes. Este autor advierte que:

Starting with groups, one is led to ask what groups want, demand, or aspire towards; how they think of themselves and others; and how they act in relation to other groups. One is led almost automatically by the

substantialist language to attribute identity, agency, interests, and will to groups. Starting with categories, by contrast, invites us to focus on processes and relations rather than substances. It invites us to specify how people and organizations do things with, and to, ethnic and national categories; how such categories are used to channel and organize processes and relations; and how categories get institutionalized, and with what consequences. It invites us to ask how, why, and in what contexts ethnic categories are used – or not used – to make sense of problems and predicaments, to articulate affinities and affiliations, to identify commonalities and connections, to frame stories and self-understandings (p. 24-25)

Se podría pensar que tomar “inmigrante”/“autóctono”, “latinoamericano”/“europeo del Este”, o por ejemplo “dominicanos”/“españoles” como delimitadores de nuestras unidades de análisis se justifica por el hecho de ser agrupaciones con las que las personas implicadas se identifican de alguna manera. Pero hacerlo es desconocer las razones y procesos por los que estas categorías se formaron en primer lugar, lo que alude a la cita con la que abrimos este epígrafe que se refiere a la necesidad de cuestionar las categorías preconstruidas al delimitar nuestros objetos de estudio.

Es también problemático usar las auto-identificaciones que funcionan en la vida cotidiana como categorías de análisis sociológico, y es necesaria la separación de categorías de sentido común de las categorías que usamos como cientistas sociales para explicar ese uso cotidiano (Durkheim, 2001; Brubaker y Cooper, 2001), y evitar generar una “sociología espontánea” (Bourdieu, Chamboredon et Passeron, 2013), lo que en nuestro caso implica que tomamos la idea de inmigración no como un concepto explicativo o analítico, sino como una categoría que es parte del problema que buscamos investigar.

El tomar las auto-identificaciones de las personas como delimitadores de los objetos de estudio o unidades de análisis también presupone que estas categorías tienen fronteras sólidas y claras, así como una unidad “interna” tanto en términos de auto-identificación –en términos culturales o étnicos– como en términos de las condiciones más estructurales –condiciones de vida materiales, por ejemplo–, cuestión que debería, una vez más, ser parte del objeto de estudio y no de las unidades de análisis de nuestras investigaciones.

Para esto, nos es útil la distinción que este autor trabaja entre grupo y agrupación. Frente a la aparente solidez y realidad ontológica de los grupos, la agrupación es “una variable conceptual contextualmente fluctuante” (“contextually fluctuating conceptual variable”) (Brubaker, 2003: 555). La grupalidad se refiere a un sentimiento de pertenencia a una agrupación de la que se está seguro está unida por vínculos fuertes de solidaridad (Brubaker y Cooper, 2000: 20), que se puede diferenciar de formas más fluidas y menos constrictivas,

como es el caso de la idea de afiliación o afinidad. Así, no podemos asumir que todas las personas que se identifican como parte de alguna de estas agrupaciones consideren lo español, lo autóctono, o lo inmigrante como una característica auto-definitoria relevante en todas las situaciones cotidianas y aunque pueden surgir, por ejemplo, reivindicaciones políticas de reconocimiento, éstas pueden ser discontinuas –o sea, surgir de forma puntual, y aunque sea varias veces, pero no de forma permanente–. Una vez más con Brubaker (2004) diremos que lo interesante es preguntarse en qué contextos y por qué se activan ciertas auto-identificaciones o una cierta grupalidad en situaciones determinadas, y añadiremos que es interesante estudiar las fronteras que se van armando entre agrupaciones.

Así, creemos con Brubaker que la investigación debería abordar las distinciones entre agrupaciones como categorías y no como grupos, porque así se puede aprender acerca de “*the multifarious ways in which ethnicity, race, and nationhood can exist and ‘work’ without the existence of ethnic groups as substantial entities*”, lo que según él nos permite pensar en la etnicidad sin asumir que existen grupos étnicos (Brubaker, 2004: 13).

Un ejemplo de la aplicación de esta distinción es la investigación doctoral de Livia Jiménez Sedano aborda (2007, 2012), con una sensibilidad metodológica y epistemológica similar a la nuestra, la manera en que las categorías étnicas juegan diferentes papeles en diferentes situaciones y contextos en los que ocurren las relaciones sociales de los niños que participan en su investigación⁴⁶. Identifica tres dimensiones que están siempre presentes en los discursos sobre la etnicidad que usan sus sujetos de estudio: la pertenencia, es decir, el conjunto de procesos por los cuales los agentes consideran estar ligados a comunidades imaginadas; la reivindicación política, es decir el uso de la etnicidad con el fin de que un grupo de personas se reúnan puntualmente con un objetivo político en común; y la estructuración, que se refiere a la manera en que las personas –“los niños”, en su caso– arman grupos y redes sociales y organizan sus interacciones diarias, y que es independiente de las dos dimensiones anteriores (*ibid.*: 377). Con esta distinción conceptual, busca especificar el rol de la etnicidad en los niños, evitando asumir que pertenecen a un grupo étnico o que sus prácticas son étnicas, sin más. Propone que estas personas moldean algunas de sus pertenencias de una forma etnificada, que a veces buscan

⁴⁶ Introduce en su trabajo los debates alrededor de la etnia en su campo de estudio que es la antropología, basándose en el trabajo de los antropólogos Ángel Díaz de Rada – sobre la etnicidad contextual– y de Marcus Banks –que identifica el debate de la etnicidad entre los sentimientos de pertenencia y la instrumentalización política–.

empoderarse a través de símbolos etnificados, pero que al mismo tiempo no estructuran sus grupos de pares siguiendo criterios étnicos.

Uno de los riesgos que se corre si no se tienen en cuenta estas distinciones es el de tener que justificar *a posteriori* el haber tomado por ejemplo a un “colectivo inmigrante” como un grupo por las características distintivas de las personas que componen este supuesto grupo. Por ejemplo, los “jóvenes inmigrantes” tendrían un especial modo de estar en el mundo, basándose en una definición de la identidad con aires esencialistas. También puede correrse el riesgo de asociar la figura del inmigrante a aspectos imaginados como positivos, como por ejemplo construir “una identitat més rica que la dels joves autòctons, ja que desenvolupen capacitats i competències de plasticitat entre modernitat i tradició” (Roca i Caparà 2013:345), o como negativos, como por ejemplo subentendidos “miserabilistas” (Santamaría, 2002:63) como el tradicionalismo, el subdesarrollo y la pobreza. Tanto si se le atribuyen características positivas como negativas, son al fin de cuentas características “esenciales” que en todo caso habría que investigar más que presuponer. Desde el punto de vista de las condiciones de vida, se puede caer también en riesgo de asumir que, por ejemplo, para los “jóvenes inmigrantes” el éxito educativo es especialmente valioso (Aparicio Gómez, Tornos Cubillos, 2006: 56), y particularidades que no solamente es difícil contrastar empíricamente, sino que deberían ser preguntas a las que el diseño de investigación debería entonces intentar responder.

Por otro lado, centrarnos en grupos definidos por su origen nacional o geográfico, como es el caso de las investigaciones centradas en el “colectivo latinoamericano” o “suramericano”, el de “inmigrantes magrebíes”, o aun “marroquíes”, o “árabes”, el de “inmigrantes rumanos”, entre otras clasificaciones, se basan en categorías originadas en el contexto desde el que se investiga –España, Cataluña, o contextos más localizados como Madrid, Barcelona, etc.–, lo que conlleva un riesgo de caer en planteamientos etnocéntricos. Tomemos el ejemplo de “latinoamericano”. Es una construcción contextual que tiene que ver con procesos históricos –en particular la relación colonial entre estas dos zonas geopolíticas– (Grimson, 2011a), y que como categoría de pertenencia se origina en Europa y no en el lugar que se imagina ser el origen. Desde el continente latinoamericano esto no tiene una correspondencia de significado clara a nivel cotidiano⁴⁷, aunque sí a nivel político y en concreto en

⁴⁷ Por ejemplo, se puede suponer que las poblaciones de los núcleos urbanos de la costa del Mar Caribe colombiano no viven una afinidad cultural o histórica con un, pongamos por caso, limeño, porque entran a jugar otros factores. Desde hace un tiempo se trata de una categoría de reivindicación y posicionamiento político usado en el

las relaciones de un grupo de países de este continente entre ellos y con respecto a las potencias mundiales. Es por esta razón que el riesgo de tomar un posicionamiento etnocéntrico está latente cuando comenzamos las investigaciones por colectivos o grupos pre-definidos según criterios migratorios, nacionales, o regionales.

En esta línea, existen varios trabajos que se centran en la manera como se forma, por ejemplo, una identificación “latina”, y que van mostrando que más que un bloque cultural con características esenciales es un proceso en conexión con el lugar en el que se forma tal identificación, y no algo que se importa sin más. Carles Feixa, Laura Porzio y Carolina Recio (2006) muestran que a lo largo de sucesivas investigaciones con quienes ellos identifican como jóvenes latinos ha habido un proceso de formación de una identificación con “lo latino”, generado a partir de procesos transnacionales y locales de flujos constantes de representaciones e influencias culturales. Victor Corona estudia la formación de una “variedad latina emergente” (2010: 155) en el uso del lenguaje en el contexto de Barcelona, y a partir de ahí muestra que la identificación latina se construye por influencias que circulan a nivel global, y con influencias que no incluyen tanto a localidades concretas del continente latinoamericano pero sí, en cambio, a Estados Unidos. En el caso de Barcelona, esta identificación latina surge de la experiencia común del ser identificados como inmigrantes latinoamericanos⁴⁸. María Margarita Echeverri Buriticá (2010) también documenta la emergencia de la identificación como latinoamericanos y como inmigrantes entre las agrupaciones que ella había identificado cinco años atrás como “jóvenes colombianos” (2005)⁴⁹. Por otro lado, en una investigación sobre personas de origen latinoamericano en Irlanda, Helen B. Marrow (2012) compara las diferencias entre la manera de pensar lo latinoamericano en su contexto de investigación y comparándola con la manera en que se han entendido e “integrado” estas poblaciones en países como Estados Unidos o España. La autora afirma que la

continente para negociaciones con las potencias político-económicas mundiales, pero que difícilmente se puede evidenciar en otros niveles de la vida social, porque la gente sigue usando categorías de pertenencia con otros ejes lo rural/lo urbano, lo indígena/lo campesino, y un largo etcétera. Estas identificaciones forman parte de configuraciones culturales localizadas e históricas.

⁴⁸ Es interesante que este autor interpreta las contraposiciones entre un “aquí” y un “allá”, expresado continuamente por los jóvenes de su investigación, como algo que opera a nivel de lo simbólico y no como haciendo referencia a territorios concretos.

⁴⁹ Aunque no se centre en jóvenes sino en adultos en algunos locutorios de Barcelona, la investigación de Joel Feliu, Carmen Peñaranda-Cólera y Adriana Gil-Juárez (2012), muestra que en estos lugares se va conformando una identificación común como inmigrantes que agrupa a personas que vienen de múltiples países.

recepción es más positiva y menos “racializada” en Irlanda, lo que subraya, para lo que nos interesa, lo contextual de lo que significa “latino” o “latinoamericano”.

El hacer corresponder el objeto de estudio, y las unidades de observación con un grupo definido según su nacionalidad tiene también implicaciones que hay que tener en cuenta. Los Estados nación, como vimos, se pueden pensar como fronteras de varios tipos (jurídico-políticas, institucionales, económicas, soberanas, identitarias y de regímenes de sentido), y estas fronteras, aunque construidas, son epistemológicamente objetivas, pues tienen consecuencias en las formas históricas que toman muchas formas institucionales, como por ejemplo los mercados de trabajo o los sistemas educativos, y esto a su vez establece ciertas condiciones de posibilidad incluso para los niveles más micro de análisis –como la vida cotidiana y las interacciones entre personas concretas–, que pueden ser características de ciertos países. A menos que nos interese la manera en que estas fronteras generan condiciones de posibilidad y su relación con otros fenómenos como la desigualdad, las implicaciones de esto se pueden leer a la luz de las duras críticas que ha recibido el nacionalismo metodológico (y epistemológico). Desde los estudios de las migraciones transnacionales (Levitt *et al.*, 2004; Glick-Schiller, 2008), se ha señalado la miopía a la que induce, por varios motivos. En concreto, Nina Glick-Schiller (2008) afirma que el nacionalismo metodológico ha sido fundamental en la mayoría de la producción de las ciencias sociales “occidentales” en general, y en los estudios de migraciones en particular, en la manera en que se explican “la integración, la inclusión y la exclusión” (*ibid.*: 27), así como el hecho mismo de centrar el estudio de las migraciones y de los migrantes en estos tres tipos de tema. Define el nacionalismo metodológico como:

[U]na tendencia intelectual que: (1) da por hecho que la unidad de estudio y la unidad de análisis vienen definidos por las fronteras nacionales, (2) identifica sociedad con estado-nación, y (3) combina los intereses nacionales con la finalidad y las materias clave de la ciencia social. (*ibid.*: 27)

Esta autora expone varios motivos para estas críticas (*ibid.*: 27 y ss.), como la negligencia de los procesos que ocurren entre Estados nación, no sólo con relación a las migraciones sino en la constitución misma de estos Estados nación; la asunción que las personas que inmigran de un mismo país comparten identidad y la misma cultura –y podríamos añadir, las mismas condiciones estructurales de vida– y que por esto se les puede considerar como comunidades; omitir en los análisis los procesos arraigados en contextos locales de escala diferente a la del país, como es el caso de ciudades, barrios –y podríamos añadir, la importante distinción entre medios urbanos y rurales–. Ella

afirma que, por consiguiente, se ha teorizado poco la relación entre los procesos migratorios y el nivel de lo local, a pesar de que muchos de los trabajos empíricos que se han hecho estudian a migrantes de localidades específicas que se asientan en otras localidades específicas. Estos trabajos sirven, además, como base para explicaciones sobre los procesos migratorios en la totalidad de un país.

Investigaciones sobre “la integración de jóvenes migrantes”

En el caso de los estudios sobre trabajadores “inmigrantes”, grupo en el que los jóvenes de la investigación que presentamos se adscriben de forma ambigua –porque están en un momento de transición pero con experiencias de trabajo previas o en paralelo–, se centran en las maneras en las que pasan a formar parte de la sociedad y se centran como decía Nina Glick-Schiller (2008) o Sandra Gil Araujo (2010) en las ideas de inclusión, exclusión e integración⁵⁰. Desde el punto de vista de la retórica pública, la pertenencia a la sociedad no depende ya de la incorporación en el trabajo asalariado como era el caso de los trabajadores obreros, sino de los rasgos culturales que se piensa que las personas o grupos familiares que han inmigrado traen consigo (*ibid.*), García Borrego, 2003). Éstos se conceptualizan como puentes o en cambio como barreras a la integración en la sociedad. La idea de integración se basa en las capacidades personales para la integración, con respecto a la supuesta cultura de origen. Así, esta perspectiva define la integración en términos individuales, poniendo el énfasis en el aspecto decisional del migrante, incluso a pesar de la importancia reconocida de la adscripción a agrupaciones como la de los pares o la familia, o el peso de las constricciones estructurales en la toma de esas decisiones vitales clave.

En el caso de los jóvenes inmigrantes se superponen, por un lado, temáticas que tienen que ver con la “integración social” –como es el caso para la población inmigrante en general–, y por otro lado, el de la inserción al mundo educativo y laboral, es decir, el estudio de las transiciones a la vida adulta. De forma general, la “integración social” se estudia en la línea marcada por el pánico moral (Cohen, 2002⁵¹) de las “bandas latinas” en el espacio público –parques,

⁵⁰ Para un repaso de los estudios sobre migraciones en el Estado español desde los años 70, *cf.* Santamaría (2002: 57-71).

⁵¹ Stanley Cohen (2002) describe un mecanismo a través del cual se induce un miedo a la inestabilidad al público en general, por lo general a través de los medios de comunicación de masas, lo que crea “demonios populares” (*folk devils*) que encarnan la imagen del grupo social desviado, es decir, el que transgrede las normas morales

plazas, aceras, etc.– (Canelles, 2008; Feixa, Scandroglio, *et al.*, 2011; Queirolo, 2012, 2014).

Tomemos el ejemplo de la teoría de la asimilación segmentada desarrollada por Alejandro Portes y sus colaboradores en universidades estadounidenses (e.g. Portes y Zhou, 1993), ya que ha influenciado una gran parte de los estudios sobre inmigración en el Estado español a partir de principios de los años 2000. La pregunta de investigación principal del programa de investigación desarrollado alrededor de este programa de investigación es si los hijos de los inmigrantes a Estados Unidos se asimilan o integran en lo que se asume ser la sociedad “*mainstream*”⁵² fortaleciéndola en tanto que unidad cohesionada como lo hicieron los inmigrantes anteriores –se refieren a irlandeses, italianos, entre otros–, o si por el contrario se está produciendo una fragmentación de dicha sociedad. Este programa de investigación pone el énfasis en la integración educativa y laboral (e.g. Alarcón, *et al.*, 2013; Aparicio y Portes, 2014; Portes, Vikstrom y Aparicio, 2013), y en menor medida, participativa o política. A nivel analítico, se concentran en dos niveles. El primero, es el nivel de lo cultural, o los rasgos culturales y simbólicos que los nuevos inmigrantes importan desde sus países de origen, basándose en la premisa de que un origen común implica una etnia en común y en consecuencia lazos culturales y sentimientos de pertenencia común. Este grupo de factores marcan su incorporación al mercado de trabajo y por consiguiente al sistema de oportunidades de vida.

Fuera de este núcleo de estudios de las teorías de la asimilación segmentada, debemos nombrar la recopilación de trabajos “Familias, niños, niñas, y jóvenes migrantes. Rompiendo estereotipos” (2010), coordinado por el Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes⁵³. Esta recopilación presenta diversos ejemplos de investigaciones que proponen una mirada más compleja a diferentes aspectos de las vidas de diferentes personas o agrupaciones, como su título lo indica. Estos trabajos, y en particular los relativos a jóvenes inmigrantes, tienen en común el detectar o centrarse en jóvenes y familias sobre los que

mayoritarias. Planteamientos actualizados de este enfoque tienen en cuenta el contexto normativo complejo en el que nos encontramos, en el que ya no existe una única norma moral, sino la tensión entre varias (Goode y Ben-Yehuda, 2009).

⁵² Las comillas se deben a que estas nociones han sido puestas en duda por su vaguedad y pertenecer a la “sociología espontánea estadounidense” (García Borrego, 2006)

⁵³ Este grupo incluye a María Margarita Echeverri Buriticá, Sandra Gil Araujo, Mauricio Nihil Olivera Claudia Pedone, Margarita García O’Meany y Jessica Retis.

pesan un proceso de desclasamiento ocurrido en el proceso de inmigración mismo. Pero lejos de explicar la movilidad descendente *por haber inmigrado*, buscan los procesos que a nivel local han permitido que esto sea así. Así, el trabajo de Andrés Pedreño Cánovas y Mari Luz Castellanos Ortega analiza la etnificación de la desigualdad –o “sub-proletarización” (*ibid.*: 114)– y la manera como afecta las posibilidades de movilidad social de los jóvenes hijos de migrantes en una zona rural de la región de Murcia. Se centran en factores simbólicos y también estructurales que impiden la movilidad ascendente. En los factores simbólicos incluye el “estigma”, siguiendo el trabajo de Erving Goffman al respecto, y la “condición estructural del inmigrante” (2010: 107), que se asume ser una desventaja porque la inmigración implica una pérdida de estatus casi sistemática, como también se apuntaba en trabajos anteriores (Pedreño Cánovas, 2005). Entre los factores estructurales incluyen el tipo de mercado laboral y el sistema productivo local, caracterizado por dejar a los inmigrantes identificados como tal los lugares de trabajo menos cualificados y peor retribuidos, en la industria agrícola murciana. Atienden a lo que llaman la esfera productiva (trabajo productivo fuera de casa) y la esfera reproductiva (la familia). Este estudio realizó entrevistas principalmente, e incluyó no sólo a personas que identificaron como inmigrantes (familias, con padres y madres e hijos), sino también educadores y profesores. El trabajo, aparecido en otras publicaciones, de Iñaki García Borrego (2008, 2011), comparte los mismos principios y métodos, y se centra también las trayectorias educativas de jóvenes de diferentes procedencias.

También se han abordado temas relacionados con los “jóvenes inmigrantes” desde la antropología y en especial desde la antropología de la educación. Por ejemplo Adela Fanzé, de la que hemos citado algunos de sus trabajos a lo largo de estas páginas, estudia el paso de jóvenes por instituciones educativas. En concreto, en su trabajo junto con María Fernanda Moscoso y Albano Calvo Sánchez “Donde nunca hemos llegado”. Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. (2010), se centra en las experiencias de los jóvenes, y busca una aproximación holística que no seccione una parte de las experiencias dentro de la escuela, e incluye a todos los actores que considera relevantes para el estudio del desempeño educativo de jóvenes identificados por los profesores como latinoamericanos. Así, incluye a sus pares “autóctonos”, a profesores y madres y padres. Se pregunta sobre la experiencia del fracaso escolar, sobre las interacciones del día a día escolar en la que se *hace* –es decir, se practica– la desigualdad de los recorridos escolares, así como sobre el entramado institucional y de actores implicados en estos procesos, en un contexto histórico-cultural preciso. Se podrá apreciar la influencia del trabajo

de esta antropóloga y de sus colaboradores sobre todo en el capítulo dedicado a la experiencia del fracaso escolar, titulado “Fracasar”.

Por su parte, Luca Giliberti profundiza en los trabajos derivados de su investigación doctoral (2013a, 2013b) las diferentes significaciones de la idea de negritud en el caso de unos jóvenes que se identifican como dominicanos y que se descubren como negros una vez llegados a Cataluña, así como sus prácticas de subordinación y agenciamiento, es decir, lo que logran hacer a pesar de las constricciones de sus contextos escolares, familiares y de ocio.

Precisando las preguntas...

Hemos visto que es deseable distinguir grupos de agrupaciones, y grupos de categorías. Pero aún al usar “inmigrante” y “autóctono” como categorías de investigación en vez de como grupos –supuestamente diferenciados y contrapuestos–, tiene la desventaja de ser delimitaciones muy vastas que reducen la precisión de las herramientas que usamos para investigar, tanto en la investigación cualitativa como en la cuantitativa que se basa en cálculos estadísticos (*cf.* el argumento de Paulle *et al.* 2013 para el caso holandés).

Por ejemplo, en vez de centrarnos en el fracaso escolar de los “jóvenes inmigrantes”, podríamos preguntarnos qué tienen en común los alumnos “inmigrantes” y “autóctonos” que no consiguen acabar la educación secundaria obligatoria (*e.g.* López Suárez y García Castaño, 2014) y por qué en algunos centros educativos en los que hay una incidencia del fracaso escolar más alta que la media, la proporción de alumnos “de origen inmigrante” es inversa a la de la población en general.

En varios estudios realizados en varias ciudades del estado Español hemos constatado una conclusión recurrente aún en los estudios sobre tipos de inserción que toman como punto de partida la separación entre autóctonos –o españoles– e inmigrantes de diferentes nacionalidades, estatus legales migratorios, proyectos migratorios, o incluso la mal llamada segunda generación. La conclusión es que el tipo de inserción de los “jóvenes inmigrantes” no se deben a que “sean inmigrantes”, sino a la diversidad de trayectorias de vida detectada en el interior de dichos grupos apriorísticos (Roca i Caparà, 2013), y por las similitudes de algunos sectores de éstos con sus “pares autóctonos de clase obrera”, por ejemplo en los tipos de inserción social (Pedreño Cánovas *et al.* 2010), en las estrategias de movilidad social puestas en marcha por las familias y los jóvenes (García Borrego 2010), o con respecto al logro escolar (Aparicio y Tornos, 2006: 55; Alegre, 2008). Silvia Carrasco, Jordi Pàmies y Maribel Ponferrada (2011) exploran las dificultades de los alumnos marroquíes y

mexicanos en el sistema educativo catalán (centrándose en el área de Barcelona) y californiano respectivamente, mostrando que existen barreras como las representaciones etnificadas –y en el caso catalán, a través de marcadores asociados al Islam–, y la influencia de estas representaciones en las maneras de actuar de los agentes educativos⁵⁴.

Miquel Angel Alegre (*op. cit.*), desde la sociología, se distancia del sentido común de los profesores de las escuelas en las que realizó su trabajo de campo, que consideran que los alumnos de origen inmigrante generan problemas en la institución, y concluye que:

el binomio inmigración-educación no es, en genérico, un binomio problemático. Algunas especificidades propias de algunos colectivos de alumnado inmigrante acababan convirtiéndose en «problemas» en función de las características de un sistema educativo y de unas redes escolares como las nuestras [que ponen de relieve] unas limitaciones que no son, en absoluto, nuevas. (p. 77-78).

Este autor cita como características del sistema educativo local la segregación de las redes escolares por factores que llama socio-económicos, la falta de preparación para atender diferentes formas de diversidad, que ya existía antes de la fase inmigratoria que comenzó a partir del 2000, y finalmente el aumento de la homogeneidad en la composición social de las escuelas a partir de esta fase inmigratoria.

En suma, la clasificación de las personas como inmigrantes o autóctonas eclipsa, consideramos, aspectos relevantes de la manera en la que operan otros ejes de la desigualdad social contemporánea, como por ejemplo el volumen de capital que se tiene o el efecto del tiempo en la acumulación de volúmenes de capital o poder. De manera que los factores que se suelen asumir como base tanto para la diferencia como para la similitud entre grupos nacionales o étnicos suelen estar relacionados con la desigualdad en el acceso a recursos materiales y simbólicos.

Dado que estos ejes son importantes, desde ya podemos sospechar de que hay una diversidad interna a estas categorías que es relevante. Sabemos,

⁵⁴ A modo de ejemplo, reproduzcamos la siguiente cita: “Por ejemplo, se observaba reiteradamente en clase de matemáticas de 3o de primaria que los dos alumnos marroquíes recién llegados estaban ocupados realizando ejercicios preescolares de pre-caligrafía mientras el resto de la clase practicaba tablas de multiplicar en un lenguaje numérico en la pizarra fácilmente accesible, pero la profesora descartaba a priori cualquier posibilidad de que estos alumnos se incorporaran a la actividad.” (Carrasco et al., 2011: 47).

por la historia de migraciones de Cataluña, que en el imaginario social no es lo mismo ser un “autóctono” hijo o hija de españoles inmigrados por razones económicas durante los años 50, 60 y 70, o un “autóctono” con padres, abuelos y tatarabuelos nacidos en Cataluña, por mucho que fueran de clase trabajadora (Clua i Fainé, 2011: 66 y ss.). ¿En qué momento los “antiguos” inmigrantes españoles dejaron de serlo para pasar a ser autóctonos? Y con respecto a la inmigración que comenzó a llegar al estado Español a partir de mediados de los 80 (Cachón, 2002), sabemos que no es lo mismo haber inmigrado hace 1, 5, 10, o 30 años. Al ser categorías sin un referente empírico claro –¿de quién estamos hablando?–, son herramientas de investigación poco precisas.

Creemos que la elección de las categorías que hemos criticado hasta ahora está relacionada con lo que varios autores y autoras han señalado –y también criticado– con respecto a la literatura sobre la desigualdad (Martinez, 2014; González, 2010; Skeggs, 1997, 2004; Latimer y Skeggs, 2011), y no sólo en los estudios de migraciones, y es que la clase social en sentido clásico estaría supuestamente perdiendo relevancia en la investigación en ciencias sociales. Estos mismos autores han demostrado con sus trabajos las diversas maneras en que las desigualdades “de siempre” siguen jugando un papel importante, pero que han sido sus manifestaciones las que han cambiado. Discutiremos esta relación con más detalle más adelante, cuando expliquemos que dentro de los estudios de juventud hay un conjunto de trabajos que consideran que la clase social no es igual de relevante en nuestros tiempos y contextos.

Por ahora, es importante dejar en claro que consideramos la etnia, la raza y la nacionalidad como ontológicamente subjetivas –no es algo que esté “ahí en el mundo” de forma independiente de nosotros, es una construcción–, y epistemológicamente objetivas –son “cosas” que tienen consecuencias reales en las vidas– (retomando la expresión recogida en Grimson, 2011a). Podríamos también recordar el famoso Teorema de Thomas, según el cual lo que es real para las personas es real en sus consecuencias⁵⁵. De esta manera la inmigración y la autoctonía se parece más a un marco de pensamiento a través del cual se interpreta, organiza y legitima la experiencia del sí mismo y del mundo (Brubaker 2004: 17), la diferencia cultural y la desventaja. Aplicado al caso que nos atañe, esta distinción conlleva diferenciar el entender a los grupos como étnicos –o como minorías étnicas– y estudiar la etnia, el origen nacional, e incluso la raza,

⁵⁵ El original en inglés usa “hombres”, en vez de “personas” -*If men define situations as real, they are real in their consequences*-, y Robert K. Merton (1995) traza su autoría a W.I Thomas, aunque apareció en una obra en colaboración con Dorothy Thomas, llamada “*The Child in America: Behavior Problems and Programs*” (1928).

como categorías que los actores sociales usan y como categoría a través de la cual se organizan procesos sociales de diferencia, distinción, y desigualdad. Lo interesante para nosotros como pregunta es por qué surgen estas categorías y la auto-adscripción a ellas en momentos concretos, y si pueden constituir un motor para la acción y para la ordenación de lo social.

No estamos cuestionando que como categorías pueden llegar a reflejar sentimientos de pertenencia, y en este sentido sirven como criterios de agrupación (Brubaker, 2004) o que funcionen como manera de señalar o identificar desde afuera a un –visto como– grupo. Lo que sí significa es que debemos diferenciar las categorías usadas por las personas en sus prácticas cotidianas y las categorías que usamos como analistas sociales; así como las categorías de pensamiento del pensamiento de Estado (Sayad, 1994, 2010) o del nacionalismo metodológico, de las categorías que surgen de la construcción del objeto de estudio a partir de un “punto de ruptura”, como dijo Bourdieu.

2.2 Estudios de juventud

Hemos visto hasta ahora por qué consideramos no sólo importante sino urgente la superación de ciertas barreras para distinguir los objetos de investigación que deben centrarse en las dinámicas migratorias y los que no tienen que ver necesaria o únicamente con procesos migratorios. Ahora vamos a presentar las aportaciones, en los estudios de juventud, que se nos presentan como específicamente relevantes para nuestro objeto de estudio, que tiene que ver con las desigualdades sociales en un momento particular de transición a la vida adulta⁵⁶.

¿Dos tradiciones?

Así, simplificando, hemos delineado dos aproximaciones distintas en los estudios de juventud. Por un lado tenemos los estudios sobre transiciones a la vida adulta o “transicionales” y por el otro la aproximación a las culturas y estilos juveniles (Furlong, *et al.*, 2011), división a la que se ha hecho referencia también como aproximaciones “estructurales” y “culturales” (MacDonald, *et al.*, 2001; Martínez, 2007). En los estudios de migraciones podríamos establecer una clasificación parecida, en el sentido descrito en el capítulo anterior, entre las

⁵⁶ En el primer capítulo de su obra “De jóvenes, bandas y tribus” (1998) Carles Feixa hace un recorrido por la formación y transformaciones de la juventud a lo largo de la historia, así como las teorías sociológicas y antropológicas que la han abordado como tal a lo largo de la historia.

investigaciones que priorizan los factores más “estructurales” y más “culturales”. Esta división está relacionada con la que se ha señalado entre posiciones conceptuales que definen la juventud desde un punto de vista adultocrático (París, *et al.*, 2006) como una “etapa moratoria” –es decir como lo que no se es aun en relación a los adultos– y las que definen la juventud como una “etapa plena de la vida” (Margulis y Urresti, 1998).

Resumiendo y simplificando, la aproximación transicional al estudio de la juventud privilegia la operativización de factores “objetivos” que posibilitan o impiden el acceso a ciertas oportunidades de vida, es decir, unos recursos que permiten obtener otros recursos (Casal, *et al.*, 2006; Jiménez-Ramírez, 2010; MacDonald, 1998). Estos estudios suelen basarse ya sea en datos estadísticos primarios o secundarios (Furlong, Cartmel y Biggart, 2006; Moreno Minguez, *et al.*, 2013) o en la recopilación y operativización de datos cualitativos ligados a las trayectorias y disposiciones biográficas, para identificar los momentos clave y los factores posibilitadores u obstaculizadores a la realización del proyecto de vida deseado (Melendro Estefanía, 2011; Hakim Fernández, 2009). Los factores que se consideran son sobretodo estructurales, y lo estructural es definido como los recursos que incluyen o excluyen del mundo educativo, laboral, de la vivienda y del consumo. Se puede decir que en esta aproximación se suelen preferir métodos de investigación inspirados o aplicados directamente de la demografía, como es el caso de los estudios longitudinales por cohortes de edad, que buscan encontrar las tendencias generacionales de la movilidad social, generando tipologías que organizan las variaciones en, por ejemplo, “modalidades de transición” y tipos de trayectoria (Casal, *et al.*, *op. cit.*).

En cambio, la aproximación a los estudios de culturas juveniles se centra en las prácticas de los jóvenes y suele centrarse en su punto de vista y capacidad de agencia en diferentes contextos constrictivos o posibilitadores en los que viven. En estos estudios subyace una visión del joven como un agente de su propia realidad y con la capacidad de crear “su propia” cultura, capacidad más o menos restringida por las constricciones estructurales⁵⁷. Así, los estudios culturales centrados en la juventud buscan privilegiar el punto de vista de los jóvenes sobre los temas que consideran relevantes en sus vidas cotidianas (Feixa y Porzio, 2004), incluyendo la escuela y el trabajo como lugares de observación (*e.g.* Martín Criado, 1996), pero también los espacios y tiempos de ocio (Bergua,

⁵⁷ Como se ha puesto en evidencia, también existe una separación entre los estudios que toman la juventud como una “etapa plena de la vida” entre discursos “juvenilistas” y la negativa (París, *et al.*, 2006), en la que ambos asumen características culturales substancialistas para los jóvenes, con una fuerte carga moral en los dos casos.

1999), el consumo (Pena, 2002), y los estilos de vida (Porzio, 2003). También se privilegia el estudio de la “identidad” (Clarke, Hall, *et al.*, 1976: 9-74; Glass, 2012).

Esta perspectiva tiene como el *Centre for Contemporary Cultural Studies* de Birmingham como una gran influencia, en donde el sincretismo disciplinar tuvo como efecto la apertura de los estudios culturales y en particular los estudios sobre juventud a nuevos temas de estudio y métodos. Entre otras razones, nace por un afán de superar el punto de vista adultocéntrico que abordaba a la juventud como una etapa de indefinición e incompleción, en la que el punto de llegada y determinación de la etapa juvenil es la entrada a la vida adulta –y la entrada al mundo laboral, como ya dijimos en el capítulo anterior–. Si en los estudios de juventud que hemos llamado “de las transiciones a la vida adulta” se suele buscar la cuantificación de los datos, y la acumulación de muestras significativas en términos estadísticos, así como discernir la evolución de ciertos patrones de conducta a lo largo de un periodo lo más largo posible, los estudios culturales enfocados en la juventud suelen usar metodologías cualitativas e intensivas, un nivel de análisis micro, con aproximaciones de corte etnográfico y observacionales. También suelen ser aproximaciones transversales y sincrónicas, es decir, que privilegian el momento de la observación, aunque los datos construidos sean puestos en contexto con la inclusión de una perspectiva histórica en la fase de análisis.

Los puntos en común entre estudios “transicionales” o “estructurales”, y los “culturales”, ha llevado a los y las investigadoras poner de relieve las potenciales complementariedades que hay entre las dos. Con respecto a esto Roger Martínez (2007: 40) afirma que:

[E]ven though there is quite a lot good ‘cultural’ research within the so-called ‘structural’ approach as well as good ‘structural’ research within the so-called ‘cultural’ approach (...) [i]t is true, however, that the intellectual and academic traditions in which both approaches are inscribed are notably segregated, to the extent that it is not easy to bridge the gap between them.

Se ha cuestionado la separación de estas dos tradiciones de estudio, y hay iniciativas más recientes para entender, para empezar, el porqué de esta separación, explicando que se debe a la historia de la formación de las disciplinas sobretodo en el contexto anglosajón, que aunque no es el único relevante, sí que influyeron en gran medida el campo de los estudios de juventud tanto en el Estado español como en los países de Latinoamérica. Esta división hace que muchos de los estudios de juventud se enfocaran en objetos de estudio vistos como separados, con estudios que se enfocan en “lo cultural” por un lado, y estudios que se centran en “lo estructural” por el otro (MacDonald, *et al.*, 2001;

Furlong, *et al.*, 2011; París, *et al.*, 2006). En el centro de esta cuestión está la dificultad de construir una perspectiva de análisis que tenga en cuenta al mismo tiempo la voluntad de los jóvenes por ajustarse a las expectativas adultas mayoritarias y la reivindicación de unas expectativas y formas de ver propias (Martínez, 2007: 42).

Creemos, junto con estos autores que se trata de un “falso binario” (e.g. Furlong, *et al.*, *op. cit.*, 2011: 360) que los objetos de estudio y las técnicas de recogida y análisis de datos tanto de los estudios culturales de la juventud y de los estudios de la transición a la vida adulta son complementarios.

Varias investigaciones han abordado, como es nuestra intención hacer, la interrelación entre procesos estructurales (o materiales) y culturales, centrándose en la manera en que las formas y prácticas culturales median la desigualdad. Por ejemplo, hay estudios que se centran en la creación de cercanías y distancias sociales a través del gusto musical de jóvenes tanto en Birmingham como en Barcelona (Martínez, 2007), e incluyendo la emergencia de nuevos límites entre gustos musicales provenientes de otras latitudes del mundo de forma más reciente en Cataluña (Martínez, 2013). También hay análisis de los usos lingüísticos de los jóvenes analizándolo, entre otros elementos, según “sus posiciones estructurales” (González; Pujolar Cos, *et al.*, 2014), y de su rol en la organización de la vida cotidiana, y las formaciones identitarias de jóvenes hijos de antiguos inmigrantes llegados a Cataluña en los años cincuenta y sesenta (Pujolar, 1997), entre otras muchas que podríamos nombrar.

Una de las maneras de cerrar esta brecha es incorporando los desarrollos que sí han ocurrido por ejemplo en otros campos específicos, con por ejemplo las teorías de la llamada identidad. Así, Andy Furlong, Dan Woodman y Johanna Wyn afirman que: “*Theories of identity, from Bourdieu’s concept of habitus to concepts of multiple, ‘iterable’ identities that are always made and remade through processes of repetition and change (Butler, 1993), challenge this dichotomy*” (*op. cit.*: 360).

Así, Bourdieu ya decía cuatro décadas atrás que:

[T]here has to be a break with the economism that leads one to reduce the social field, a multi-dimensional space, solely to the economic field, to the relations of economic production, which are thus constituted as co-ordinates of social position (1985: 723).

No es fácil superar lo que en el fondo remite a un viejo problema que es el de la esferización de la vida social. La esferización se puede definir, siguiendo la formulación que el antropólogo Alejandro Grimson hace basándose en Raymond Williams, así: “[es] la larga tradición filosófica occidental que separa en esferas los

dominios de la vida social. [Es] la economía como un dominio separado de lo político y lo cultural”. Haber planteado de esta forma las bases del pensamiento moderno, conlleva a que: “Esa creación de esferas separadas terminaría debatiendo el predominio de una esfera sobre la otra: es decir, si la economía determina la cultura o la cultura determina la economía, y así sucesivamente.” (2011a: 41). Beverley Skeggs traza la historia de cómo lo económico fue construido en el pensamiento europeo como un dominio separado de la idea de sujeto lo que tuvo y sigue teniendo como efecto que las relaciones entre un dominio y el otro se construyan en términos de influencia o causalidad (Skeggs, 2004: 27-44).

Las aportaciones más recientes en los estudios de juventud y de de juventud migrante –y de migrantes en general– intentan cerrar esta brecha, es decir, tener en cuenta el juego entre factores estructurales y los culturales, en una relación entre ellos que como varios autores han demostrado no es determinista (Briones, 2007; Grimson, 2011a; Skeggs, 2004), en análisis que asumen que existe una compleja relación entre lo material y lo económico, y de lo cultural y expresivo. Como afirma Paul Willis en una entrevista realizada por Roger Martínez (2004):

[P]ara mi la clase y la explotación son todavía importantes. Lo que pasa es que ya no sabemos como se conectan a la cultura y a la conciencia. Parece que haya unos vacíos considerables: autonomía, falta de conexiones. Yo no puedo, a pesar de todo, creer que no haya conexiones. Todavía me gustaría volver a una unidad compleja, que incluyera en una misma obra la cultura, la experiencia, la identidad y la posición estructural. Puede que sea pedir demasiado. (p. 127)⁵⁸

Para proponer una aproximación que contribuya a cerrar estas brechas, debemos usar conceptos que nos ayuden a evitar asumir de forma apriorística esta separación, o el dominio de lo estructural y económico sobre el dominio de lo cultural o simbólico, y viceversa. Esto nos permite proponer una mirada para el estudio de las desigualdades en el caso de jóvenes que se encuentran en transición a la vida adulta, incorporando los factores de la desigualdad clave clásicos en las ciencias sociales, como son la etnia, la clase social, el género. y la edad, recuperando la importancia de lo simbólico en la manera como operan estas desigualdades.

⁵⁸ Esta cita ya ha sido retomada en la tesis doctoral de Isaac González Balletbó (2010, no publicada), como declaración del objetivo que creemos de forma conjunta deberían tomar los estudios que articulan las prácticas culturales y la desigualdad social.

La definición de la juventud

Como en el caso de los estudios sobre migraciones y sobre jóvenes migrantes, puntualizaremos algunas dificultades y puntos que creemos críticos en los estudios de juventud. La primera dificultad es, para no ir más lejos, la definición de lo que queremos decir con “joven”, y con *quién* se corresponde empíricamente hablando. Empecemos por decir que no existe una definición universal de lo que ser joven significa (Sánchez García y Hakim Fernández, 2015⁵⁹). También podemos apuntar otras dificultades.

Todo esto ocurre con como transfondo, recordémoslo, la dificultad para aclarar lo que significa ser inmigrante. El debate sobre esta definición gira alrededor de qué constituye la especificidad del objeto de estudio –o más exactamente del *sujeto* de estudio–, es decir, lo que hace de la juventud algo específico para las ciencias sociales. La juventud se define en la literatura como específica en relación a lo que la diferencia de la infancia, por un lado, y la edad adulta, por el otro; y la juventud inmigrante en función ya sea de los jóvenes “autóctonos” o de los adultos “inmigrantes” –pensados sobretudo en sus funciones como trabajadores, o como padres o madres–.

En el caso de la juventud en general, Cardenal de la Nuez (2006) sintetiza tres aproximaciones a la definición de la juventud. La primera es la empirista, predominante en los estudios de juventud tipo “informes”, que transponen la categoría demográfica delimitada por una edad biológica (16 a 24 o 29 años en el caso de Cataluña⁶⁰), sin una teorización detrás. La segunda la llama nominalista, en la cual la juventud es una noción de sentido común, una especie de paraguas sin referente empírico claro, criticada por Enrique Martín Criado (1998:15) al afirmar que:

[l]a juventud no forma un grupo social. Bajo la identidad del nombre “juventud” –bajo la presunta identidad social de todos los incluidos en un arco de edades–, se agrupan sujetos y situaciones que sólo tienen en común la edad.

Por esto, considera que hay que complejizarla siguiendo la propuesta de Pierre Bourdieu –que usamos en esta disertación y explicitamos en el capítulo

⁵⁹ La dificultad para definir la categoría de juventud no es en sí parte del objeto de estudio en el presente trabajo, pero sí ha sido abordada en este artículo junto con el antropólogo José Sánchez García que realiza su trabajo de campo etnográfico en el Cairo desde hace más de una década.

⁶⁰ El Instituto Nacional de Estadística (INE) usa el intervalo de 16 a 24 años, mientras que l'Institut d'Estadístiques de Catalunya (IDESCAT) toma el de los 16 a los 29 años.

siguiente, el marco teórico– de posesión diferenciada de capitales en diversos campos sociales, y en los que es fundamental revisar su posición en el sistema educativo y en el mercado laboral. La tercera perspectiva es la de las transiciones juveniles (Casal *et al.*, 2006), que ya nombramos, que buscan objetivizar al máximo posible –desde una tradición positivista, podemos añadir– lo que ser joven significa en relación con lo que entienden ser la estructura social, dependiente de las trayectorias biográficas de los jóvenes –diversas–. Se trata pues, de una categoría muy amplia, y poco precisa en consecuencia.

Podemos decir que estas tres perspectivas tienen en común el grupalismo que advertíamos guiba muchas de los estudios de migraciones, lo que en este caso equivale a tomar “la juventud” como un grupo social ontológica y epistemológicamente objetivos, y también a nivel del diseño de las investigaciones como unidades de análisis y observación.

Recordemos que para el caso de la literatura de migraciones, como ha descrito Iñaki García Borrego (*e.g.* 2008), la categoría de joven migrante se define en términos laxos como la porción de la población en desventaja económica y simbólica. Se le intenta dar un contenido sociológico a la categoría en la relación que tiene con sus padres a los que no se les cuestiona la especificidad, y en relación con sus padres “autóctonos”.

El individualismo metodológico en los estudios de juventud

Ahora, explicaremos algunas de las limitaciones tanto de los estudios de juventud más “culturalistas” como de los “estructuralistas”, para enlazarlas con la problematización que construimos empezando este capítulo a partir de las dificultades inherentes al estudio de los jóvenes que se suelen pensar como inmigrantes. Esto nos permitirá, en el siguiente y último apartado de este capítulo, hilar la propuesta que queremos avanzar sobre las ventajas de hacer confluir los estudios de juventud migrante y los estudios de juventud.

Tanto en la perspectiva que antes denominamos de las transiciones a la vida adulta como en algunos estudios de corte culturalista, se suele partir de las premisas del individualismo metodológico –y epistemológico–. Así, por ejemplo en el caso de los estudios de transiciones juveniles, se abordan las trayectorias biográficas desde el punto de vista del sujeto, teniendo en cuenta únicamente los sucesos vistos como determinantes en el acceso a oportunidades de vida desde el punto de vista individual (edad, sexo, profesión de los padres, nivel de estudios, ingresos, etc.) y desde el punto de vista de los investigadores. Un ejemplo de esto sería la aproximación a las trayectorias vitales individuales, que diferencian entre tipologías de la forma siguiente:

[L]as posiciones conseguidas por los jóvenes en la inserción profesional anuncian cuatro futuros diferentes: a) una posición firme en la escala del prestigio social y profesional y una posición sólida en el bienestar y consumo familiar; b) una posición consolidada en el consumo y las expectativas, aunque con límites conocidos previamente en el techo salarial o profesional; c) una posición equiparable a *la representación de las clases populares y obrera*, y d) una posición débil y grabada por problemáticas económicas y de bienestar social.” (Casal *et al.*, 2006: 37, cursivas propias).

Sin criticar la simplificación, que es inevitable e incluso deseable si lo que se busca es entender fenómenos sociales complejos, es polémico afirmar la correspondencia de esta tipología con lo que le ocurre a la gente.

El individualismo metodológico y epistemológico de estos abordajes está relacionado con una idea definida de sujeto. Implican una definición de sujeto que tiende a corresponderse con una normatividad de clase media (*e.g.*, Skeggs, 1997, 2004), lo cual puede introducir sesgos a la hora de trabajar con poblaciones que no necesariamente comparten la misma definición de sujeto, o incluso que no usan ninguna definición de sujeto. Además, la acción se enfoca en términos de decisiones racionales, lo que contiene la doble asunción de que existe una decisión (elección entre varias posibilidades igualmente disponibles), y que ésta es racional. Como apunta Beverley Skeggs en sus trabajos (*ibid.*), así como Enrique Martín Criado para el caso local, los y las jóvenes de diferentes clases sociales, y en concreto los de clase obrera en los estudios que citamos, tienen racionalidades prácticas diferenciadas, de forma notable, de la de los y las investigadoras. No todos poseemos los mismos esquemas de pensamiento, y los mismos parámetros de lo que es racional o no. Este autor propone hacer la distinción entre razonabilidad y racionalidad, optando por la primera de las dos categorías como manera de tener en cuenta “[las] diversas apreciaciones de la situación, en función de intereses y esquemas cognitivos entre los que no se puede establecer una jerarquía universal.” (1996: 236, pie de página 5).

El individualismo metodológico y epistemológico aísla al sujeto de su contexto en la producción de los datos, y se descartan los aspectos culturales y colectivos de las trayectorias biográficas y transiciones a la vida adulta. Norbert Elias escribió sobre el *homo clausus* (2008), un modo de ver dominante según el cual el *individuo* existe por sí mismo, de forma separada de un mundo que es externo e independiente, y al que llega después para involucrarse con él. En cambio, él propone de forma convincente que tanto el individuo como el mundo existen a partir de una interrelación, lo que resuena con la visión relacional del mundo de Pierre Bourdieu (con Wacquant, 1992, 2005, *e.g.*). Andy Furlong y Fred Cartmel (1997) hablaban de la falacia epistemológica moderna específicamente en relación con la juventud, poniendo de manifiesto que tenemos la ilusión de ser

individuos independientes que tomamos decisiones individuales y que nuestras trayectorias –lo que nos pase–, es el resultado de nuestras decisiones, tomadas con los recursos de los que disponemos. Ellos apuntan que si bien las formas en las que se expresan las constricciones estructurales en nuestra sociedad ha cambiado con respecto al siglo XIX y parte del XX, siguen teniendo un papel fundamental en la explicación de las trayectorias biográficas de los jóvenes de hoy en día y de nuestros contextos de investigación. Lo colectivo no ha perdido su peso en absoluto, y las constricciones estructurales dentro de las cuales funciona lo colectivo tampoco. De hecho, hay un debate muy prolífico en los estudios de juventud a nivel internacional alrededor de la cuestión de la individualización y de su relación con los debates sobre la relevancia de las categorías analíticas basadas en las desigualdades de clase⁶¹.

Conectado con el individualismo metodológico, y lo siguiente es una particularidad del método usado en los estudios transicionales, se suele usar una definición particular de eventos vitales como “puntos de inflexión” (e.g. Verd Pericàs y Sánchez Mira, 2010: 5) que sólo tiene en cuenta hechos significativos que sean operativizables por las que investigan –y en consecuencia cuantificables y comparables–, al mismo tiempo que por ser eventos narrados, no pueden corroborarse como exactos (como hechos) ni como los únicos eventos relevantes para la cuestión (Hakim Fernández, 2009). El tener en cuenta en los análisis los eventos supuestamente significativos impide tener en cuenta, por ejemplo, los intentos no narrados u operativizables que hacen las personas o grupos de personas por cambiar el curso de sus trayectorias. Por otro lado, lo que se considera significativo para la persona que narra su biografía en una entrevista, por ejemplo, no lo es necesariamente para los marcos analíticos que subyacen a estas investigaciones, ni para las escalas de valor de las personas que investigan.

Por otro lado, las aproximaciones a las transiciones a la vida adulta que se basan en las narraciones que hacen los jóvenes de sus trayectorias vitales se presta a que a nivel analítico se confunda el nivel objetivo y el nivel subjetivo de las oportunidades que se tienen (*ibid.*). Las trayectorias vitales narradas están mediadas –como cualquier otra narración *ex post facto*– por la memoria y la búsqueda de la coherencia. Además, es problemático asumir que la impresión que se tiene sobre las propias condiciones u oportunidades de vida son equivalentes a las condiciones u oportunidades que tenemos y que un

⁶¹ Este punto acabó siendo importante en esta disertación, por lo que se discute también en las conclusiones.

observador externo podría analizar. Esto va en contradicción con el afán de objetivar lo más posible el análisis de las trayectorias vitales, las transiciones a la vida adulta, y las desigualdades.

Dentro del *corpus* de trabajos sobre culturas juveniles también hay aproximaciones individualistas que nacen como una crítica a los estudios del CCCS de Birmingham, simplificando, para en cierta forma liberarse de los análisis marxistas y gramscianos de clase, que encontraban mecanicistas y reduccionistas de las diversas formas culturales que se encontraban en sus contextos, sobre todo, una vez más, en Inglaterra. Muchos de estos estudios adoptan una posición celebratoria de la sociedad de consumo, y asocian la idea de multiplicidad de elección en las sociedades de consumo a una multiplicidad electiva de la identidad (e.g. Redhead, 1990 y Muggleton, 2000, citados en Bennett, 2011), retomando algunas aproximaciones a la reflexividad y a la individualización de las teorías de Ulrich Beck (1992, 1996) –mal interpretada desde el punto de vista de varios comentaristas (Woodman, 2009)– o Anthony Giddens (1991). Esto tiene como consecuencia, como ha apuntado Martínez (*op. cit.*), que estas aproximaciones asuman que las prácticas culturales o los estilos de vida de los jóvenes son expresiones sin constricción⁶², concluyendo que asistimos a la dilución de las “antiguas” dinámicas de la clase social, y cerrando los ojos a la manera en que las diferentes formas de consumo y de expresión nos informan sobre las formas que toma la desigualdad actualmente.

2.3 Reubicando los estudios de “juventud migrante”

A continuación argumentaremos que creemos que los estudios sobre “juventud migrante” están listos para desprenderse de su campo original que son los estudios de migraciones internacionales, y confluir con los estudios de juventud. Como veremos, esto no quiere decir que pretendamos ocultar los factores relevantes del estudio de las desigualdades, o las especificidades dentro de un amplio grupo que con sus inconvenientes hemos resuelto llamar “juventud”. Al mismo tiempo, nuestra propuesta específica en esta disertación es también la de colocar en el mismo plano de igualdad los factores culturales y estructurales de los análisis de la desigualdad en el caso de los jóvenes de nuestro contexto de investigación.

⁶² Sirva como ejemplo de esta aproximación los estudios sobre “omnivorismo cultural” y los debates que ha generado, con posiciones que defienden que no se trata sólo de *lo* que se consume sino de *cómo* se consume y con qué significado (Lenoir, 2012; Martínez, González *et al.*, 2005)

Los paralelismos que hemos encontrado tanto un campo como en el otro, sobre todo si nos enfocamos en cómo se han abordado las desigualdades sociales, fueron indicando los aspectos metodológicos, epistemológicos, y teórico-analíticos que tienen en común los estudios de juventud y de juventud migrante.

Como hemos visto, los estudios de juventud y de jóvenes migrantes son similares en cuanto a los planteamientos epistemológicos –algunos de los cuales, como hemos visto, hemos objetado–, así como en el enfoque de unos y otros en una idea de “incorporación”, ya sea como integración a la “sociedad” –en el caso de la juventud migrante, como ya vimos –, ya sea a la vida adulta, es decir, a la sociedad *mainstream* o mayoritaria⁶³. También vimos que hay puntos en común a las diferentes perspectivas usadas: esencialismo cultural –la “cultura juvenil” o la “cultura de otros países”– o determinismo estructural, la elección de categorías muy amplias como “joven” o “migrante” como estrategia de investigación.

Por otro lado, la complementariedad de sus objetivos, es decir la búsqueda de los criterios estructurales de la desigualdad por un lado y por el otro de los criterios subjetivos que se ponen en juego y tienen un rol en las dinámicas de la desigualdad en la incorporación a la sociedad adulta, nos indican que tiene sentido proponer la unión entre el campo de los estudios de juventud y de juventud migrante.

Frente a los discursos políticos y académicos sobre la integración o inserción de las personas y en nuestro caso de los jóvenes que inmigran al territorio es una pregunta a la que se debe responder con un sí, un no, o gradaciones intermedias, consideramos que los jóvenes que se suelen llamar inmigrantes son integrantes de los contextos por los que se mueven y en definitiva de lo que llamamos sociedad. Inspirados en los postulados de Georg Simmel (2012) y Norbert Elias (con Scotson, 2012) lo que se piensa como externo a la sociedad y como marginal, es una parte constitutiva de ésta⁶⁴ y existe por las relaciones de interdependencia que un grupo entabla con el otro, convirtiéndose por esta misma relación en grupos establecidos y grupos marginados. La pregunta se traslada hacia las condiciones bajo las cuales ya se

⁶³ Aquí, “mayoritaria” tiene un sentido literal, pues la pirámide de las edades en el estado Español muestra que tenemos una población envejecida en la que los jóvenes son una minoría.

⁶⁴ La utilidad de la aproximación de Norbert Elias en su obra “*The Established and the Outsiders*” (con John Scotson) al campo de los estudios sobre la generación de la figura social del inmigrante ya había sido notado por otros autores, entre ellos, Rosalina Alcalde Campos (2011a), y de forma tangencial por Enrique Santamaría (2002).

forma parte de la sociedad, en tanto que jóvenes que viven transiciones hacia otra etapa que convencionalmente llamamos la vida adulta a pesar de los cuestionamientos sobre lo que ser adulto significa, y que viven el día a día en contextos compartidos en relaciones de interdependencia.

Como afirma el antropólogo Carles Feixa habría que estudiar es en qué condiciones ese “ya hacer parte de” está ocurriendo para el caso de los jóvenes llamados migrantes (Feixa, 2008), a lo que añadiríamos algo similar en relación a los jóvenes en general. La pregunta no se trata tanto de saber cómo se está produciendo la incorporación a la vida adulta, sino cómo transcurre el formar parte plena de la sociedad, y estar en una situación de búsqueda de un lugar propio a través de la educación o del trabajo. Este formar parte de la sociedad es un elemento en común con los jóvenes en general, como ya hemos ido viendo.

Tomemos el ejemplo de los procesos de etnificación de las desigualdades sociales como uno de los rasgos que se piensan ser específicos a los jóvenes migrantes. El uso de la diferencia, en este caso “étnica”, para justificar la desigual repartición de recursos, ¿es una problemática que sólo afecta a los jóvenes etiquetados como “negros”, “indígenas”, o por el estilo? Creemos que no, y que etiquetar a alguien de “blanco” es incluirlo también en los procesos de etnificación.

Esta pertenencia se juega en varias dimensiones a la vez, en lo subjetivo y en lo material, y se relaciona con procesos económicos y culturales a la vez. Es por esto que buscamos recolocar el interés en la interrelación misma entre los elementos que tienen que ver con la diferencia cultural y los que tienen que ver con la desigualdad económica y material. Las dos propuestas de cruce que hemos hecho entre estudios de juventud y estudios de migraciones, así como entre los aspectos objetivos y subjetivos de la desigualdad–, significan que debemos estudiar estos procesos en su complejidad.

La confluencia entre los estudios de juventud migrante y de juventud a partir de los elementos que hemos citado es, creemos, una manera de superar las dificultades que hemos ido desglosando en los apartados precedentes.

Conclusión

Esta investigación no centra su objeto de investigación en jóvenes inmigrantes, sino en las formas que toman las desigualdades sociales en los contextos de la vida cotidiana, que pasan por procesos que articulan diferencia y desigualdad, como es el caso de la etnificación. La propuesta que despliego en este capítulo es la de hacer confluir los estudios de juventud y la de juventud

migrante, como es ya el caso en otras tradiciones académicas como la francesa y la inglesa (Rea y Triper, 2008). También propongo establecer puentes entre tradiciones de estudio que se arraigan en la división entre un colectivismo y un individualismo metodológico. Este es el resultado de la problematización de los objetos de estudio alrededor de los cuales se ha problematizado a la inmigración en varios de los estudios del Estado español. Hemos rescatado tantos los aportes de éstos, como prácticas en la investigación que pensamos estamos listos para superar, como es el caso del grupismo, o el uso de categorías poco precisas como la de “inmigrante” y “autóctono”.

Capítulo 3. Herramientas analíticas para el estudio de la desigualdad en las interacciones cotidianas

Recordemos que nos proponemos abordar la manera en la que transcurre para Gary, Lucas, Emerson y Dionut el hecho de que ya forman parte de ciertos contextos específicos de la vida cotidiana junto con el resto de personas con las que se relacionan⁶⁵, y lo hacemos a partir de las clasificaciones sociales que circulan en estos contextos. Estas clasificaciones, como hemos visto, se basan en el caso de estos jóvenes en la articulación entre diferencia y jerarquía, y más específicamente, en una supuesta inferioridad culturalizada y etnificada ligada al origen geográfico –jóvenes inmigrantes–, y de diferencia y jerarquía en relación a la institución educativa –jóvenes con trayectorias de fracaso escolar–. ¿Cómo se articula todo esto con la desigualdad social o desventaja, desde el punto de vista de la vida cotidiana? Definiremos ventaja o desventaja de forma sucinta a través de la aproximación desarrollada por Isaac González en su tesis doctoral (2010), que busca la objetivación del análisis de las desigualdades, es decir, independientemente de la valoración que podamos hacer sobre nuestra propia situación. La definición que hace es interesante para nuestro caso porque busca, de entrada, incluir la dimensión interaccional de la negociación del privilegio, punto que desarrollaremos en el presente capítulo. González (*ibid.*) propone lo siguiente:

Defineixo l'avantatge social com la capacitat dels individus per acumular béns i influència social de la forma més duradora possible. Com veiem, en la definició intervenen dos factors clau que posicionen els individus en l'estructura (estratificada) social: l'acumulació de béns, d'una banda, i la influència social, de l'altra. (...) En termes molt genèrics, aquest privilegi pot provenir d'una millor posició a l'hora de posseir i de proveir-se de béns objectius (o objectivats, a través de la capacitat objectivadora del mercat) o bé d'una millor posició a l'hora d'orientar i condicionar les relacions intersubjectives. (p. 247)

Estudiar procesos que ocurren en las relaciones de la vida cotidiana implica adentrarnos en ciertos contextos de ésta como, entre otros, la Fundació La Porta, los talleres audiovisuales del Proyecto Europeo, los domicilios de los jóvenes, de la iglesia a la que acude uno de ellos –Lucas– o el Facebook en el que varios de los protagonistas de este estudio se encuentran. Además de los

⁶⁵ Veiamos en los capítulos anteriores que se suelen pensar a los “jóvenes inmigrantes” como si no formaran parte ya de la sociedad en la que viven, con términos como la “integración de jóvenes inmigrantes”.

diferentes contextos, la vida cotidiana también implica el prestar atención a las interacciones entre varias personas. Por esto son importantes las prácticas de estas personas –sobre todo de los jóvenes– y los intercambios o interacciones entre ellas, así como la dimensión de la experiencia, es decir de cómo viven todo esto.

Así, el objetivo es estudiar las maneras en que se practica –o se hace– y se experimenta la desigualdad en la vida cotidiana, así como las maneras de vivir esta desigualdad y las negociaciones simbólicas que implican. No estamos estudiando, en efecto, las grandes tendencias poblacionales medidas a través de variables objetivadas que pretenden medir la desigualdad en periodos a largo plazo, sino la forma en que estos chicos negocian las clasificaciones o categorías sociales que son una de las concreciones de la desigualdad en sus contextos, clasificaciones que ellos usan y a la vez rechazan. Son categorías usadas para nombrarlos a ellos, para agruparlos con otras personas bajo el paraguas de esa categoría, y sus realidades, categorías que ellos también usan y subvierten, como iremos viendo.

Para desarrollar estos intereses, partiremos de la propuesta teórica de Pierre Bourdieu, cuya metáfora espacial o topográfica –el campo social multidimensional con diferentes tipos de capital–, nos servirá como tronco a partir del cual iremos en cierta forma encajando el resto de las herramientas conceptuales que nos han sido útiles en nuestra tarea analítica. Su aproximación nos resulta particularmente interesante porque construyó puentes entre las prácticas culturales y el estudio de las desigualdades estructurales⁶⁶, entre el estudio de lo subjetivo y lo objetivo, de lo llamado macro y de lo micro, y entre la idea de agencia y de estructura (Brubaker, 1985).

Nos serán también útiles algunos desarrollos que provienen sobre todo de los estudios culturales latinoamericanos –con autores como Claudia Briones o Alejandro Grimson– e ingleses –Stuart Hall, Paul Willis, y más recientemente Beverley Skeggs– y de los llamados estudios de la subalternidad, así como de las aproximaciones interaccionistas de la tradición estadounidense de la Escuela de Chicago –Charles H. Cooley, Erving Goffman y más recientemente, Thomas Scheff–.

El presente marco teórico no es el punto de partida a partir del cual se hizo la investigación empírica, sino el resultado del diálogo entre el trabajo con conceptos analíticos y el trabajo de campo que hemos desarrollado y sobre el

⁶⁶ Con estructural nos referimos a las desigualdades condicionadas por factores que escapan a la voluntad de las personas.

que nos extendemos en el capítulo tercero, pues es a partir de éste diálogo que fueron surgiendo muchas de las necesidades teóricas concretas, en línea con la aproximación etnográfica que hemos elegido aplicar.

A partir de la etnografía, llego a la idea de que hay dos categorías, que ya hemos discutido en la introducción, que sobresalen en el diario vivir de estos chicos: la de “caso de fracaso escolar” y la de “inmigrante”⁶⁷. Son dos categorías que funcionan como marcos de significado en los espacios de interacción y en ese sentido son significados usados por todo tipo de actores, es decir tanto los jóvenes como los adultos, tanto los alumnos como los profesores, educadores y padres. Como ya hemos apuntado antes, y en la línea de la aproximación de Brubaker a la etnicidad (2004) y de Brubaker y Cooper a los límites de la identidad (2000) como conceptos analíticos, entendemos que los jóvenes en fracaso escolar y los jóvenes inmigrantes no son grupos sociales ontológicos – que existan como tal en el mundo–, sino categorías alrededor de las cuales se pueden producir agrupaciones por categorización –es decir por un señalamiento externo– o por identificación propia –por adscripción interna– en ciertos contextos o momentos dados⁶⁸.

En nuestro caso, ser un “caso de fracaso escolar” y un “inmigrante” tiene que ver con la pertenencia o precisamente la supuesta no-pertenencia a algo más amplio, a un no formar parte de, que se expresa en el nivel del desempeño escolar, por un lado, y en el de la pertenencia nacional, por el otro, lo que termina repercutiendo en la manera de imaginar y poner en práctica proyectos presentes y futuros. Estos dos niveles de pertenencia o no pertenencia constituyen uno de los pilares para el análisis de la articulación entre desigualdad y diferencia en esta disertación.

Para comenzar a desenredar lo que se esconde detrás de estas dos categorías que permean el día a día de los chicos de la etnografía, nos fijaremos en tres niveles analíticos, diferentes aunque muy estrechamente relacionados. La elección de estos tres niveles es el resultado de la influencia mutua entre unos intereses temáticos y teóricos iniciales, la elección de la metodología etnográfica,

⁶⁷ Estos dos aspectos se estudian en profundidad en los capítulos titulados “Fracasar” y “Pertenece”, respectivamente.

⁶⁸ Para la demostración detallada de esta postura que ha constituido parte de la base epistemológica sobre la que está construida este trabajo, revisar el capítulo anterior esta disertación. Aquí recordaremos sólo que tomamos como categoría analítica la agrupación o el agrupamiento y no la de grupo, y la entendemos como “una variable conceptual contextualmente fluctuante” (“*contextually fluctuating conceptual variable*”) (Brubaker, 2003: 555)

y el trabajo empírico propiamente dicho, que ocurrió, como explicaremos en el capítulo que sigue, fundamentalmente a nivel de las interacciones entre diferentes personas y en diferentes espacios. Dicho de otra forma, estos tres niveles tienen que ver con mi interés por estudiar, a nivel de las interacciones cotidianas, la interrelación entre factores simbólicos, subjetivos y culturales de la desigualdad por un lado y los factores estructurales, materiales, y objetivados de estas desigualdades por el otro, sin priorizar ninguno de éstos.

En primer lugar, el nivel de la elaboración de fronteras en las relaciones, en los vínculos que se tejen y en la formación de grupos alrededor de unas delimitaciones que, como veremos, son más complejas que la separación limpia entre unos “nosotros” y unos “ellos”. Estas fronteras, que operan en el terreno de lo simbólico, están estrechamente ligadas a las condiciones estructurales. Veremos que se concretan en la creación de agrupaciones y de lugares y tiempos imaginados, lo que enlazamos con el análisis de los sentimientos de pertenencia.

En segundo lugar, creemos que estas categorías de inmigrante y fracaso escolar están relacionadas con el nivel de la posición social, que está relacionada con el nivel de ventaja del que disponemos en un campo social dado. Este nivel de análisis nos orienta la mirada hacia la supervivencia material y económica diaria de los jóvenes y de sus familias por un lado, y también hacia las prácticas relacionadas con la obtención (o mantenimiento) de capitales, es decir, de valor o de poder. Aquí nos adentramos en la conceptualización de campos sociales subyacente a la propuesta de Bourdieu y de otros autores que vienen a completar o cuestionar algunos de sus postulados, como es el caso de la socióloga Beverley Skeggs.

En tercer lugar, finalmente, el nivel de la presentación de nosotros mismos, y de las expectativas de sí y mutuas. Nos interesará fijarnos aquí como, en la interacción, se crean significados compartidos y mutuamente constituidos, es decir intersubjetivos. Nos fijaremos en los roles y las formas de presentación de sí mismo que se adoptan en la vida cotidiana. Nos centraremos sobre todo en las interacciones que hemos podido observar, que han sido con amigos, con pares o con personas con las que se comparten afinidades, con familiares y con agentes educativos. Proponemos de esta forma agregar la perspectiva interaccionista a los intercambios cotidianos a nuestro marco analítico, pues incluye la dimensión interaccional de la relación social que Bourdieu deja de lado en los trabajos en los que desarrolla la idea de campo social, de la formación de grupos sociales y de la distinción entre ellos.

En lo que resta de capítulo, desarrollaremos cada uno de estos tres niveles en tres apartados distintos, que es nuestra apuesta para profundizar sobre la manera en que se transcurren la ventaja y la desventaja a nivel cotidiano e interaccional, simbólico y estructural. Se trata de tres focos de atención a partir de los cuales podremos armar una mirada compleja y articulada, con aspectos que se superponen entre sí. El primer apartado, clasificaciones sociales y fronteras, parte de la constatación en el transcurso del trabajo de campo de la importancia de las clasificaciones sociales de inmigrante y de fracaso escolar. Se trata de un punto de entrada al estudio de las desigualdades a nivel de algunas situaciones de la vida cotidiana. En segundo lugar, hilamos el análisis de “inmigrante” y “fracaso escolar” en tanto que clasificaciones sociales que remiten a posiciones de ventaja –y desventaja–, lo que nos permite desarrollar aun más el lugar de lo subjetivo en nuestro análisis, así como conceptualizar más explícitamente la idea de desventaja que estamos empleando continuamente a lo largo de este trabajo, incluido en su título. En un tercer y último punto nos adentraremos en uno de los complementos a los análisis bourdianos de las desigualdades y de la distinción social a través de las prácticas culturales: el análisis de interacciones concretas.

Estos tres niveles analíticos tienen puntos de conexión interesantes y que como veremos constituyen nuestra propuesta analítica, por lo que no compartimentaremos estos tres niveles en tres apartados –estructura en cajones–, sino que iremos hilando las conexiones entre los tres niveles –estructura progresiva y argumentativa.

A lo largo del capítulo también iremos hilando, entre líneas, una aclaración conceptual de lo que queremos decir con “contexto” y que resultó importante realizar en esta disertación. Esta aclaración distingue la idea de espacio físico –o geográfico–, la idea de espacio o campo social, y finalmente una dimensión simbólica que parte de la experiencia de las personas del espacio físico, y que está medida por el campo social, con la idea de lugar.

3.1 Clasificaciones sociales y fronteras

Las categorías que usamos para clasificar a las personas en el día a día llevan implícitos unos criterios de lo que está bien y de lo que está mal hacer o ser, es decir, unos criterios morales. Estos criterios se pueden estudiar a través de ciertas fronteras que van delimitando agrupaciones, agrupaciones que se pueden pensar como procesos más que como grupos como tal. Son muchos los autores que desde las ciencias sociales han puesto de manifiesto su importancia en el funcionamiento de lo social.

Michèle Lamont y Virág Molnár (2002), por ejemplo, distinguen entre fronteras simbólicas y fronteras sociales. Las fronteras simbólicas son las distinciones conceptuales que las personas usan para clasificar objetos, personas, prácticas, el tiempo, y el espacio. Son distinciones conceptuales que implican una cierta lucha o negociación social de los significados y definiciones sobre la realidad. Para estos autores, las definiciones morales generan agrupaciones que compiten en la producción, difusión e institucionalización de sistemas alternativos de clasificación. Es también un medio a través del cual las personas adquieren estatus y monopolizan recursos. Las fronteras sociales se refieren a cuando estas clasificaciones llegan a compartirse de forma mayoritaria y a sedimentarse bajo diversas formas, y cuando afectan el acceso a recursos materiales y simbólicos, muchas veces con la mediación de instituciones como el sistema jurídico, el sistema escolar, entre otras (*op. cit.*: 168). La formación y expresión de las fronteras, tanto simbólicas como sociales, puede ocurrir en las interacciones, pero no necesariamente. Desarrollaremos nuestra aproximación a las interacciones de la vida cotidiana más adelante, en el tercer apartad.

Alejandro Grimson (2011a) afirma que el poder de estas fronteras es que procesos que han sido contruidos paulatinamente aparecen como naturales. Es decir, las fronteras sociales han alcanzado un nivel de establecimiento tal que se nos presentan “naturalizadas”. Aunque se trate de una construcción, es real en el sentido que la sociedad se organiza en base en sus tipificaciones y que llega un punto (el actual) en el que estos límites son independientes de la voluntad de las personas.

Con respecto a las fronteras simbólicas y sociales, pueden formularse ciertas preguntas interesantes como: ¿Cuáles son los criterios morales y las diferencias entre agrupaciones que se consideran importantes hoy en día en las fronteras que podemos observar? ¿Qué sistemas de clasificación están en disputa en los contextos que podemos observar y el acceso a qué recursos materiales y simbólicos se está entorpeciendo en el contexto en el que estudiamos?

En el plano del origen nacional, la categoría de “inmigrante” aleja a los chicos de la pertenencia a la Nación. La significación de “inmigrante” desborda el hecho de haber inmigrado –nacer en un país y trasladar la residencia a otro–. Entendemos que los significados de “inmigrante” son el fruto de procesos históricos y contextualmente específicos. La inmigración se asocia a la no pertenencia a un nosotros imaginado de la Nación, a desviación social, a desventaja generalizada y a desorden (Santamaría, 2002; Delgado, 2007; Grimson, 2011b). El Estado y los medios de comunicación, en tanto que

emisores privilegiados de discursos, juegan un papel importante en este tipo de categorización.

A su vez, la categoría “inmigrante” pasa por identificar como tal a personas o grupos de personas a partir de marcos de significado históricamente constituidos y asociados en el caso de los jóvenes con los que trabajamos a unos elementos biológicos, en este caso fenotípicos como el color de piel o la morfología corporal, es decir lo que se conoce como “raza” (Hall, 2010; Nayak, 2006; Restrepo, 2009), y por otro lado de unos marcadores culturales como por ejemplo el idioma hablado, el acento usado, y elementos pertenecientes al terreno de lo folclórico como la comida que se come, la música que se escucha o el estilo de humor, entre otros, que sirven para categorizar lo que se suele llamar “grupos étnicos”, que aquí dejamos entre comillas. El proceso de biologización y culturalización de las diferencias culturales es el producto de una relación de poder (Stolcke, 1994), pues ningún color de piel o práctica cultural tiene un valor positivo o negativo o incluso un significado simbólico intrínseco (Grimson, 2011a; Díaz de Rada, 2007). Según el antropólogo Alejandro Grimson (*ibid.*), habría que establecer una distinción entre fronteras simbólicas de identificación y fronteras culturales. Las primeras hacen alusión a las categorías de adscripción de las personas o grupos, y las segundas a prácticas culturales, como un carnaval por ejemplo, que puede componerse de prácticas culturales parecidas en distintos lugares, pero con implicaciones identificativas distintas. Es decir, que hay que distinguir entre las prácticas y los marcos de significación dentro de los cuales se interpretan, toman sentido y terminan adscribiéndose a una agrupación. De una misma práctica cultural –como un carnaval–, pueden emerger dos configuraciones culturales diferentes⁶⁹. Esto significa que las fronteras culturales pueden ir aparejadas a fronteras simbólicas, pero esto no es una necesidad, sino una probabilidad.

Ya lo apuntaba Georg Simmel (2012) cuando decía que el extranjero no es un tipo de persona o de grupo en particular, sino una forma de relación social que se acaba reificando, como sucede con las fronteras sociales de las que hablábamos antes. En nuestro contexto, el hecho de haber nacido en la nación – el ejemplo por excelencia de construcción social de fronteras convertidas en institución– no exime de esta biologización y culturalización de la diferencia, cuestión a la que apuntaba Simmel diciendo que a partir de los procesos de individualización y diferenciación de la modernidad la distancia y la proximidad física no se corresponden necesariamente con la distancia y la proximidad

⁶⁹ Para una explicación de la propuesta del autor con la idea de configuración cultural, cf. Hakim Fernández, 2014a.

simbólica. Dicho en otras palabras, se puede ser clasificado como inmigrante y extranjero independientemente del lugar de nacimiento.

La no-pertenencia a la nación está relacionada con la etnificación de la diferencia cultural. A su vez, la etnificación está relacionada con procesos que podríamos llamar de clase en el sentido que implican el acceso diferenciado a recursos simbólicos y materiales, como afirmaban Lamont y Vólnar (*op. cit.*). Por su parte, en el estudio de la marginación urbana en un ghetto en Chicago y una banlieue de París, Loïc Wacquant remarca (2006) como detrás de las especificidades de cada contexto, que son importantes, es posible identificar como en ambos sitios la marginación responde a una doble lógica de etnia y de clase. Según él, las retóricas racializantes que se usan tanto en Estados Unidos como en Francia e Inglaterra, se focalizan sobre todo en la figura del “joven de barrio popular”, a los que se asocian imágenes de marginación y de pobreza (p. 23).

Como decíamos al principio de este apartado, las fronteras y más específicamente las fronteras simbólicas implican un juego de negociación sobre las delimitaciones entre diferentes agrupaciones. Aquí juegan un papel las identificaciones (que hacemos de nosotros mismos y que hacen otros sobre ese “nosotros”), implican una afiliación a una agrupación, es decir la construcción de un “nosotros” diferente y contrapuesto a unos “otros”, sobre todo a nivel retórico –en el plano de “lo que se dice”, pues veremos que estas distinciones no son tan claras en la práctica–. Estas afiliaciones son lo que se han llamado sentimientos de pertenencia o modos de pertenencia (Gilroy, 2001), y sentimientos de “solidaridad social”. Éstos pueden permitir la adquisición de recursos materiales o sociales a las personas, y en el caso de las menos privilegiadas es un recurso positivo (Calhoun, 2003a: 545), aunque también pueden ser una fuente de requerimientos normativos que también pueden constreñir la acción. Por ejemplo, en el caso de uno de los jóvenes que protagonizan esta investigación, Dionut, el sentirse rumano y adscrito a una agrupación familiar y de amistad rumano permite establecer lazos con que le permiten a su papá conseguir trabajos, pero al mismo tiempo es una barrera que le impide abrir sus posibilidades laborales.

Brubaker y Cooper consideran (2000: 14-21) que es necesario que la identificación de una agrupación de personas –es decir, la auto-adscrición a un grupo– coincida con una identificación externa –es decir, por parte de terceras personas– para que emerja algún tipo de sentimiento de grupalidad o comunalidad, lo que no es necesariamente el caso. Al mismo tiempo, los

sentimientos de afiliación pueden ser de dos tipos que vale la pena distinguir analíticamente así aparezcan “mezclados” en la vida cotidiana.

Por un lado pueden ser situacionales y basadas en la posición que se ocupa en una red de relaciones de interacción, como por ejemplo ser el alumno en una relación profesor/alumno, o ser hijo, o ser amigo, etc. Es una acepción cercana al concepto de rol de Erving Goffman (1956), que tiene que ver con las interacciones cotidianas, y que desarrollaremos más adelante, en concreto en el tercer apartado de este capítulo.

Por otro lado, la identificación también puede ser categórica si la pertenencia se refiere a algún grupo definido por una categoría atributiva como la generación, el género, la nacionalidad, la etnia. Mientras podemos asociar la definición situacional de las afiliaciones (o desafilaciones) con la idea de alumno con fracaso escolar, la definición categórica se puede asociar a la idea de inmigrante, es decir, a la raza y la etnia, y el origen nacional.

Con respecto a la categoría nacional o de identificación con la idea de nación, Alejandro Grimson (2011a: 135-169) afirma que la cultura, el territorio y el sentimiento de pertenencia no tienen por qué coincidir. Esto nos recuerda la idea de Simmel, que ya citamos, de que en la modernidad con sus procesos de individualización y diferenciación, no hay una coincidencia entre proximidad física, proximidad cultural, e identificación (Simmel, 2012). Rogers Brubaker nos recuerda que el pensamiento substancialista tiende a ver a los “grupos étnicos” o “grupos nacionales” (o autóctonos para usar el vocabulario local) como actores, cuando lo que debemos hacer es permanecer abiertos a ver la variedad de formas que puede tomar la “afinidad, comunalidad, y grado de conexión” (2003: 555) en las agrupaciones eventuales que se pueden formar. También nos invitan, a hacer la diferencia entre diferentes grados de sentimientos de cohesión, en particular entre la afiliación o afinidad por un lado, y grados más fuertes de comunalidad, de sentimientos de conexión y de grupalidad (Brubaker y Cooper, 2000). Teniendo en cuenta esto, Craig Calhoun (2003b) añade que no debemos olvidar que más allá de que sean construcciones sociales, la auto-adscripción a grupos basados en una idea de etnia o nacionalidad tienen efectos reales:

But in debunking substantivist illusions about groups, we ought not to lose sight of the reasons why ethnicity may feel binding, may be not only an effect of social relations but itself part of the organization of practical action, and may predispose people to form and value groups – even if these are not perfectly bounded, internally homogenous, or the a priori building blocks of social structure. (p. 567)

A través de sus trabajos con comunidades mapuche y en especial con jóvenes mapuche –y “mapunkies”, “mapuheavies” y “mapurbes”– en Argentina

principalmente, la antropóloga Claudia Briones (2007) cuestiona que las categorías étnicas se formen en contraposición con un grupo de los “otros”, claramente definido. Afirma que los juegos de identificación: “no son ni especulares, ni simétricas, ni estables” (p. 77). También afirma que las divisiones entre un “nosotros” y un “ellos” no es suficiente para explicar las identificaciones de las personas, y propone el ejemplo de Alberto, un joven que “veía a los mapuche y a los wigka⁷⁰ como ‘ellos’ por igual, al menos respecto de cómo quería y cómo podía verse: no mapuche, pero tampoco wigka pleno” (*ibid.*). Refiriéndose al concepto de ósmosis de Barth (1969) –es decir, el mantenimiento de ciertas fronteras que las personas pueden atravesar–, dice que “puede darse aunque uno no quiera cuando las presiones invisibilizadoras son fuertes, y puede no darse aunque uno la busque, ante prácticas de discriminación y estigmatización que siguen recreando límites donde algunos quisieran invisibilizarlos.” (p. 77).

Por otra parte, y como dijimos al comienzo de este apartado, los sistemas de clasificación y de pertenencia se organizan alrededor de concepciones morales, en el sentido de que lo que es digno de ser valorado y considerado como perteneciente al “nosotros” está basado en un sentido de lo que está bien y de lo que está mal. Michèle Lamont publicó un estudio comparativo entre agrupaciones de hombres blancos de clase obrera en Estados Unidos y Francia (Lamont, 2000), estudiando las maneras en que daban sentido a las diferencias entre el percibido como grupo propio y los grupos ajenos, diferencias interpretadas en términos moralmente jerárquicos. Ella muestra que lo que subyace a este sentido es la búsqueda de una dignidad alternativa que les es negada en el plano económico, y la búsqueda de un auto-valor. Por su parte, Beverley Skeggs (1997) realizó una etnografía durante varios años con mujeres jóvenes blancas, interesándose por las concepciones sobre lo que es valorado o no en términos morales a su paso por cursos de cuidados “para mujeres de clase obrera” organizados por el Estado. El trabajo muestra la manera en que estas mujeres gestionan los prejuicios desvalorizantes que provienen de las personas de clase media que organizan estos cursos y de las concepciones de la tradición burguesa en Inglaterra sobre las mujeres de clase popular. Más adelante profundiza en el estudio de estas concepciones sobre el tipo de sujeto que es digno de valor, y en el que vale la pena invertir recursos para incrementar ese valor (Skeggs, 2004).

⁷⁰ Wigka: Grupo que no es Mapuche, sería el “ellos”. Pie de pagina propio.

Por lo general, estos sistemas que organizan el valor implican un consenso que se puede calificar de hegemónico, en el sentido de que pasan a formar parte del repertorio cultural o material cultural disponible para dar sentido al mundo o contexto que se habita, lo que Lamont denomina “boundary ideology” (Lamont, 2000: 7), la ideología que guía la producción de fronteras tanto sociales como simbólicas. Según esta autora, el tipo de ideología a la que se tiene acceso no se explica por la psicología de las personas o su cultura supuestamente nacional –lo que implica una esencialización–, sino por las “estructuras culturales” públicamente disponibles y las condiciones estructurales en las que nos encontramos insertos (*ibid.*: 243).

De forma coherente con este planteamiento, el trabajo clásico de Paul Willis (1977) relaciona procesos de clasificación entre lo que él identifica como la clase social, el género, y la raza. Muestra que para el caso de los jóvenes blancos de clase obrera que estudió en los años 70 en Inglaterra, el racismo y la discriminación por sexo forman parte de la ideología fronterizadora⁷¹.

Llegados a este punto podríamos preguntarnos qué es lo que hace posible que llegue a dominar una cierta ideología fronterizadora. Pierre Bourdieu (Bourdieu, 1991) explica que las diferentes formas de dominación que operan se logran imponer a los dominados no por el ejercicio de una violencia física, sino a través de la violencia que opera a nivel simbólico. Para él, estas formas de dominación deben basarse en una legitimación por parte de todos los grupos sociales que se puedan identificar, y es a través del paso del tiempo que esta(s) dominación(es) se convierten en algo natural. Así, los grupos objeto de esta dominación adhieren a los principios morales preconizados por el grupo dominante (el que logra imponer sus propios valores) y en base al cual se es juzgado, desconociendo su carácter arbitrario⁷². Para Bourdieu (1985: 733) el Estado es un detentor privilegiado de la violencia simbólica, al monopolizar, por ejemplo, el poder de nombrar y de otorgar títulos –por ejemplo académicos– a través de la legitimación y garantía de las leyes.

Estas aclaraciones sobre el establecimiento de fronteras sociales y simbólicas y del hecho de que se basen en unos principios morales de atribución

⁷¹ En el caso de estos jóvenes, la etnia y el patriarcado son, para Willis, las “limitaciones”, es decir, los elementos más importantes que explican que éstos no vean que sus prácticas culturales los empujan a la reproducción de las posiciones de desventaja. Para Willis, las penetraciones son, en cambio, la incorporación a través de las formas culturales de una comprensión de la posición que se ocupa en la estructura social.

⁷² Se puede decir que una idea similar subyace al trabajo que Erving Goffman realizó alrededor de la idea de estigma y de su gestión en las interacciones de la vida cotidiana.

de valor que pueden generar sentimientos de pertenencia –o no– son relevantes para poder aproximarnos conceptualmente a lo que entendemos ocurre en la interacción. Al mismo tiempo, la atribución de cualidades morales positivas o negativas está ligado a la relación entre personas con más y menos poder en diferentes contextos, que es lo que explicaremos a continuación.

3.2 Campos y subjetividad

Además de la importancia de las clasificaciones y las fronteras sociales, a las que acabamos de hacer referencia, fue también con base en la etnografía que pude ver que las categorías de fracasados escolares e inmigrantes que se les atribuían a los jóvenes –y en el caso de la atribución de inmigrante, que también se atribuían abiertamente a ellos mismos y a otras personas–, estaban relacionadas con la falta de privilegio, o con una situación de desventaja, de estos jóvenes en sus contextos de vida. Como decíamos en la introducción, el privilegio y su ausencia se expresan, en nuestra exploración, en el nivel del desempeño escolar, por un lado, y en el de la pertenencia nacional, por el otro, y estos dos niveles están relacionados con la manera que tienen estos jóvenes de imaginar y poner en práctica proyectos presentes y futuros, en el mercado de trabajo, por supuesto, y en su vida en general.

En el plano del desempeño escolar, los chicos de esta etnografía están posicionados en el “fracaso”, es decir, en una posición marginal con respecto a un sistema de clasificación y de calificación institucional –en este caso el del sistema educativo local–, en el que una trayectoria formativa truncada es una barrera al acceso no sólo a un trabajo y a un salario, sino al prestigio y al reconocimiento social. El fracaso escolar –así como el éxito escolar– es una construcción social en el sentido que es un veredicto sobre las capacidades de unas personas con respecto a un sistema de valoración, el del sistema escolar. Este sistema de valoración social no es “objetivo”, neutro y universal, sino específico a un proceso histórico institucional. Las dos grandes creencias fundamentales que subyacen al sistema educativo en nuestro contexto es que todos y todas las alumnas compiten en igualdad de oportunidades (Dubet, 2005; Mayer, 2009), y que tanto el éxito como el fracaso se basa en un sistema meritocrático en el que cada persona recibe la valoración que se merece según sus esfuerzos y capacidades (Bourdieu y Passeron, 1970), con lo que “fracasar escolarmente” comporta una valoración moral negativa.

El sociólogo de la educación Mariano Fernández Enguita y sus colaboradores (2010) exponen la polémica que implica la definición del fracaso

escolar, y diferencian el aspecto denotativo del connotativo. Con el primero se refieren a la dificultad de formular una definición que englobe la multiplicidad de procesos y resultados que se pueden incluir en el fracaso escolar –desde no terminar la educación secundaria obligatoria o secundaria post-obligatoria, hasta los fracasos parciales como repeticiones de curso, entre otros–. El aspecto connotativo se refiere a lo que más nos interesa en este trabajo: “[L]a descalificación e incluso la estigmatización del alumno, su culpabilización en exclusiva con la consiguiente desresponsabilización de la institución” (2010: 18). Con la intención de no cargar la responsabilidad del fracaso escolar al o la joven, y con la intención de incluir los efectos de la selección insitucional y la elección individual, define el fracaso escolar de la siguiente forma:

[O]ptaremos por una concepción amplia [del fracaso] que incluya simplemente toda forma de no consecución de los objetivos escolares proclamados por la sociedad y que pueden estimarse como mínimos razonables en función del mercado de trabajo, a saber, un título regular post-obligatorio. Esta definición amplia supone que no solamente existen los objetivos del individuo, que éste puede alcanzar (éxito) o no alcanzar (fracaso), sino también los objetivos de la sociedad, que fracasa cuando no los alcanza, con lo que tampoco son alcanzados por los individuos, sea como consecuencia inmediata de un acto de selección (por parte de la institución) o de elección (por parte del individuo). Incluimos también, pues, a quienes alcanzando la edad obligatoria y la titulación mínima correspondiente optan por no continuar sus estudios o se ven constreñidos a ello por los motivos que sea (p. 23).

Encontramos la distinción entre la selección y la elección centrada en el individuo un tanto simplista a la luz de nuestra experiencia en el campo etnográfico⁷³, ya que pensamos que la explicación sobre el incumplimiento de los objetivos propuestos por la institución no se agota ahí, y consideramos que deben buscarse otras explicaciones, por ejemplo, en los encajes y desencajes culturales entre los capitales poseídos por el joven y su familia o núcleo de origen, y los capitales en los que se basa la institución escolar. El fracaso escolar es un fenómeno social y no es un absoluto, en el que entran a jugar varios factores de forma compleja, que tienen que ver tanto con la institución escolar, con la familia del estudiante, así como con el contexto social más amplio en el que está inserto (Bourdieu y Passeron 1970; Dubet, 2005). El hecho de no haber podido cumplir con el sistema de cualificación escolar institucionalmente legitimado y valorado

⁷³ Reconocemos, en todo caso, que Fernández Enguita *et al.* buscan aportar una mirada crítica a las definiciones simplistas del fracaso escolar, basadas en la idea del esfuerzo y de las capacidades individuales.

marca negativamente las posibilidades en el mundo del trabajo remunerado de Gary, Lucas, Emerson y Dionut, y de hecho de cualquier otro joven en una situación similar, como ha sido establecido por la literatura sociológica sobre los sistemas educativos (e.g. Bonal, 1998; de Queiroz, 2012). Al mismo tiempo, la incidencia del fracaso escolar y sus consecuencias pueden variar sensiblemente según los recursos con los que cuente tanto la institución escolar como la familia –si es el caso de tener una– de la que provenga el estudiante. Esto no quiere decir que se pueda entender el fracaso escolar como el resultado de los déficits del alumno o familiares en relación con la institución escolar, que representaría el canon a seguir. Las etnografías escolares como las de Adela Franzé (2007, 2010), o Carles Serra (2004), de perspectiva interaccionista y etnometodológica, proponen superar las aproximaciones explicativas de los resultados escolares que se centran en el déficit de los contextos primarios de socialización, es decir, de las familias.

El ser posicionados como casos de fracaso escolar, y ser también categorizados como inmigrantes, como ya hemos visto anteriormente, con la etnificación que esto implica, significa que los jóvenes de esta etnografía se categorizan en agrupaciones con escaso prestigio social. Esto afecta tanto las aspiraciones de futuro de los jóvenes como sus probabilidades de materializarlas.

Tomemos como ejemplo el trabajo de Adela Franzé (2007, 2010), que siguiendo una metodología similar a la nuestra, es decir, etnográfica y que ella califica de “holística” (2010: 124), nos ayuda a entender los complejos procesos que se esconden detrás de las estadísticas que muestran la elevada incidencia del fracaso escolar en el Estado español y la elevada incidencia del alumnado extranjero en este fracaso escolar, desde el punto de vista de la experiencia tanto de profesores, como de los alumnos y de sus familias. Muestra que las bajas expectativas por parte de los profesores sobre un alumnado que perciben como diverso culturalmente –y cuya diversidad perciben como un problema–, impactan en las trayectorias formativas de los jóvenes. A su vez, también analiza la manera en que las representaciones de los profesores sobre el alumnado extranjero se retroalimentan con las visiones que tienen los padres de su rol con respecto a la escuela y de la autoridad que los profesores representan, generando el caldo de cultivo para el fracaso escolar.

Aunque tomen estas formas concretas, las desventajas que hemos nombrado hasta ahora, como la del fracaso escolar o la de ser categorizados como inmigrantes, están relacionadas de forma más general con la configuración de la repartición del privilegio y de la ventaja. Los jóvenes y sus familias, aunque no representan el sector más pobre en sentido económico, ni desafiado en el

sentido más amplio descrito por Robert Castel (1997), se encuentran en una posición de desventaja⁷⁴.

A nivel analítico, y como punto de partida para la comprensión de esta repartición del privilegio, consideramos importante la propuesta que hizo Pierre Bourdieu a lo largo de sus trabajos (e.g. 1979a, 1979b, 1997) en la conceptualización de las luchas de poder y de la desigual repartición de los recursos tanto materiales como simbólicos. La vida social se puede pensar, desde su propuesta, como campos sociales, es decir como una “topografía social” que lleva implícita una dimensión temporal. Es una metáfora espacio-temporal que sirve como modelo para pensar⁷⁵ las relaciones de poder, y que nos permite abordar el funcionamiento de estas relaciones de poder en la vida cotidiana (Skeggs, 1997: 8). El punto de partida de esta aproximación es la de rechazar la idea de que existen clases sociales como grupos pre-definidos y delimitados, centrándose en la manera en que estas delimitaciones o fronteras sociales que son arbitrarias se construyen, movilizan y llegan a tener efectos reales (Bourdieu, 1985; Halford y Savage, 2010: 944). A partir del giro cultural en el estudio de las clases sociales (Atkinson, 2009; Bennett *et al.*, 2009)⁷⁶, el campo social es una manera de analizar la multidimensionalidad de la desigualdad. Podemos entender el campo social como una topografía estructurada por capitales, que representan lo que es valorado en un contexto dado, lo que significa que no se valoran siempre y necesariamente los mismos capitales en todos los campos sociales que detectemos empíricamente. El capital es un concepto inspirado en las ciencias económicas –usado metafóricamente–, pero ampliado a una complejidad que comprende más que sólo la acumulación de capital económico que es posible intercambiar en un mercado (Coulangeon,

⁷⁴ Un ejemplo de esto es la dimensión del consumo, y más exactamente con las exigencias de consumo, equiparables en gran medida a la ciudadanía misma en una sociedad de consumo como la nuestra (Wacquant, 2006) y en contextos post-industriales en los que el desempleo juvenil hace que el trabajo remunerado y la capacidad productiva pierda terreno como fuente de sentido vital y de respeto social (Hollands 1995, citado en Nayak, 2006; Willis, 1986: 74).

⁷⁵ Hay una diferencia importante entre un modelo heurístico (que busca explicar) y un modelo hermenéutico (que busca ayuda a pensar). El modelo que presentaremos, desarrollado por Pierre Bourdieu a lo largo de tres décadas, es hermenéutico (Bourdieu 1985, Baranger, 2012).

⁷⁶ El giro cultural es, resumiendo, el paso del estudio de la clase social que se centra únicamente en la posición de las personas en la estructura de producción –Erick Olin Wright como representante contemporáneo de esta vertiente, de corte marxista– o de la estratificación como la posición en el sistema laboral, que incluye dimensiones simbólicas y culturales como el prestigio –John Goldthorpe representaría esta vertiente, de corte weberiana–, al estudio de otras dimensiones centradas en la manera en que la cultura media las desigualdades. Cf. Atkinson, 2009.

2010). La posesión o falta de estos diferentes capitales por parte de diferentes agentes sociales nos colocan en posiciones de ventaja o desventaja. Estas posiciones de desventaja existen porque existen posiciones aventajadas: son interdependientes.

El concepto de capital se puede pensar como la concreción analítica de la idea de privilegio, en el sentido que es la ventaja basada en la posesión de un determinado tipo de recurso y en la capacidad que otorga este recurso para la acumulación de ventaja cuando puede ser transformado en otros tipos de capital. Los capitales que se posean, y las posiciones sociales que nos permiten ocupar afectan las trayectorias –dimensión temporal– de las personas o grupos en el ámbito escolar, laboral, matrimonial o familiar (Coulangeon, 2012).

Pierre Bourdieu desarrolla la conceptualización de cuatro tipos de capital: el económico, el cultural, el social, y el simbólico. El capital económico se refiere a los recursos financieros y económicos. El capital cultural se puede definir en tres niveles (Bourdieu y Wacquant 2005: 178). El primero se refiere al capital cultural institucionalizado a través de los diplomas educativos que confieren prestigio y respetabilidad –es decir capital simbólico–, el segundo es el capital cultural objetivado a través de los bienes culturales y del gusto asociado a su adquisición (Bennett *et al.*, 2009), y en tercer lugar está el capital cultural incorporado –o embodied–, por ejemplo el comportamiento que se tiene hacia otras personas, el acento, el tono de voz, el peso corporal y demás marcas (Coulangeon, 2012), o dicho de otra forma, las disposiciones de la mente y el cuerpo estables en el tiempo y en el espacio (Skeggs, 1997: 8). El capital social se refiere a las redes sociales de los agentes, a través de las cuales se movilizan otro tipo de capitales. Bourdieu lo define como “(...) la suma de los recursos, reales o virtuales, de la que se hace acreedor un individuo o grupo en virtud de poseer una red perdurable de relaciones más o menos institucionalizadas de mutua familiaridad y reconocimiento.” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 178). Cabe anotar que en este capital social Pierre Bourdieu no incluye las interacciones concretas, cuestión a la que como ya anunciamos volveremos en el tercer apartado de este capítulo. El capital simbólico es la legitimación de los otros tres capitales, necesaria para que las propiedades que designan sean convertidas en ventaja o privilegio. Ningún capital o lo que designan tienen un valor intrínseco, sino que está construido a través de procesos históricos que nos anteceden, y que en gran medida no hemos elegido.

Las posiciones de los agentes en este campo social están definidas por los tipos de capital poseídos, por su volumen total, por su estructura (es decir, las proporciones en las que se tienen), y finalmente por la variable temporal, es decir,

por la evolución de estos tres aspectos en el tiempo, que el autor denomina la trayectoria (Bourdieu, 2011: 127)⁷⁷.

Ya que el campo social es el producto de una construcción histórica que nos antecede, si no poseemos los volúmenes de capitales legitimados sólo nos es posible acceder a ciertas posiciones en este campo social. Las posiciones sociales implican el acceso o la limitación de este acceso a ciertos capitales sólo accesibles desde ciertas posiciones. Desde esta perspectiva, las posiciones asociadas a los géneros, a la clase social, o a la raza son una relación social particular que ha sido codificada a través de procesos históricos en la otorgación de valor, y que constituyen las posiciones sociales que es posible ocupar (Skeggs, 1997, 2004).

Gracias al concepto de campo social podemos pensar lo que significa la movilidad social, que se suele pensar como el cambio de posición en la estructura social. La noción de campo social permite pensar la movilidad social en relación a estas trayectorias sociales, en tanto que la movilidad entre diferentes posiciones (Skeggs, 1997: 12). En relación a la idea de espacio físico o geográfico, podemos aludir a otra acepción de movilidad social, en referencia a la capacidad de los jóvenes para moverse por espacios físicos y atravesar barreras tanto físicas como simbólicas, que se ve limitada o posibilitada por el privilegio del que dispongan, y que está incorporado –es decir, que se lleva en el cuerpo–, en lo que Bourdieu llamó el *habitus* (cf. Allen y Hollingworth, 2013; Nayak, 2006).

Por ejemplo, hay ciertas barreras a la movilidad que son económicas y se traducen en la capacidad o incapacidad de comprar un billete de avión a la República Dominicana, o de comprar un billete de metro y poder desplazarse lejos del propio barrio. Pero también podemos pensar esta movilidad en el sentido de la capacidad de movernos por diferentes espacios físicos en función de cómo se interprete nuestra presencia según los lineamientos prescritos por los que ocupan las posiciones dominantes en un campo social dado que enmarca tal espacio físico. El caso paradigmático es el acceso a las discotecas por parte de los jóvenes, en el que la figura del portero tiene como función decidir quién tiene derecho a entrar en función de su forma de expresarse, y de con quién viene, entre otros aspectos.

⁷⁷ Bourdieu (op. cit) critica el lugar común sociológico según el cual las historias de vida serían líneas temporales de acontecimientos coherentes, susceptibles de ser usadas tal cual en el análisis sociológico. Define la trayectoria como: "(...) la serie de posiciones sucesivamente ocupadas por un mismo agente (o un mismo grupo) en un espacio en devenir y sometido a incesantes transformaciones." (p. 127) Aquí el espacio es equivalente a la noción de campo social.

El *habitus*, otro de los conceptos estrella en el esquema heurístico de Pierre Bourdieu, se puede definir, en primer lugar, como la propiedad incorporada – inscrita en el cuerpo o hecha cuerpo– de las disposiciones correspondientes a una posición en el campo social que estudiamos, aprendidas a lo largo de la socialización e influidas por nuestras condiciones sociales pasadas y presentes (Maton, 2008). A través de esta cualidad de estar incorporada –embodied–, el *habitus* busca ser el punto de encuentro entre lo individual y lo social, lo objetivo y lo subjetivo, la estructura y la agencia, el pasado, el presente (Brubaker, 1985; Reay, 2004), y un cierto sentido del futuro o lo que Bourdieu llamó “creative forecasting”⁷⁸ (1985: 724). El *habitus* es para Bourdieu lo que vehicula el sentido práctico, que ha sido llamado por ejemplo, “the feel for the game” (Reay, 2004: 438).

Una de las críticas que se han hecho al concepto de *habitus* se debe a una cierta rigidez, porque no tiene en cuenta la diversidad que puede haber en los procesos de socialización al interior de la familia –o del núcleo de apoyo–, cuando por ejemplo los hijos se enfrentan a los valores y a las expectativas que los padres han buscado inculcarles, y cuando este enfrentamiento es duradero. En este sentido, el proceso de socialización dentro de la familia nuclear es una caja negra que no ha sido abierta en procesos de investigación empírica y Bourdieu se atiene a una definición tradicional de socialización (Willis, 1998). En consecuencia, no se cuenta con que hay varios modelos de familia y una posible diversidad de puntos de vista en su interior (Lahire, 2003 citado en Bottero 2009). Además, la socialización no se realiza a través de la familia únicamente, sino a través de varias influencias que circulan entre los amigos, los pares, los medios de comunicación.

Diane Reay ha trasladado la crítica de varios autores como por ejemplo Nick Crossley al concepto de *habitus* en la manera en que Bourdieu, por querer alejarse de la idea clásica de racionalidad humana, se va al otro extremo asumiendo la irreflexividad cuasi-total de las personas sobre sus propias

⁷⁸ Reproducimos la reflexión de Bourdieu al respecto de esta previsión creativa, que él relaciona con la apertura siempre posible de diferentes resultados en las trayectorias de las personas: “*This element of play, of uncertainty, is what provides a basis for the plurality of world views, itself linked to the plurality of points of view, and to all the symbolic struggles for the power to produce and impose the legitimate world-view and, more precisely, to all the cognitive "filling-in" strategies that produce the meaning of the objects of the social world by going beyond the directly visible attributes by reference to the future or the past. This reference may be implicit and tacit, through what Husserl calls protention and retention, practical forms of prospection or retrospection without a positing of the future and the past as such; or it may be explicit, as in political struggles, in which the past -with retrospective reconstruction of a past tailored to the needs of the present (...) and especially the future, with creative forecasting, are endlessly invoked, to determine, delimit, and define the always open meaning of the present.*” (op. cit.: 724)

constricciones (Reay, 2004). Esto impide, según ella, una parte importante de la agencia de las personas. Desde su propuesta, afin a la del ya citado Nick Crossley y de Andrew Sayer, este inconveniente se puede solucionar asumiendo que las personas tienen la capacidad de ser humanos morales, con disposiciones éticas, y que esto implica procesos reflexivos⁷⁹. Esto nos fue útil para analizar las entrevistas y las cosas que decían varias personas diferentes en el trabajo de campo que desarrollé: todo esto iba apuntando no tanto a un trabajo mental racional o no, si no a concepciones morales y éticas de ver el mundo, las cosas y personas que las rodean, concepciones que implican un cierto grado de reflexividad.

Otra crítica a la idea de *habitus* de Bourdieu es que asume que las posiciones en el campo social se corresponden con las disposiciones de los agentes, lo que pasa por alto que las disposiciones son producto de procesos de socialización diversos, y que pueden ser variadas en un sólo individuo y se pueden activar diferentes disposiciones en diferentes campos, cuestión ésta que exploraremos en el tercer punto de este marco teórico. Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta (1983), desde el terreno de las etnografías escolares, proponen el término de “apropiación” como manera de superar lo que afirman ser el carácter insuficiente del concepto de reproducción y de socialización, haciendo una clara alusión al trabajo de Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron sobre la reproducción de las desigualdades a través de la institución escolar (1970). Según el concepto clásico de socialización, la sociedad ejerce una influencia homogénea y masiva sobre las personas y agrupaciones, con como resultado la internalización de unas normas que existen de forma objetivada⁸⁰. La apropiación, que basan en el trabajo de Agnès Heller⁸¹, es un concepto que permite en cambio observar: “[la] acción recíproca entre sujetos individuales o colectivos y diversas instituciones o integraciones sociales” (*op. cit.*: 13). Paul Willis propuso en sus trabajos la idea de que las prácticas culturales contienen la capacidad de crear resultados alternativos, abriendo siempre la posibilidad de variabilidad, lo

⁷⁹ Esto se relaciona con el trabajo de Michèle Lamont que exploramos en la sección anterior, pues ella estudia los parámetros morales que delimitan las fronteras simbólicas y sociales para los trabajadores de su trabajo de campo tanto en Estados Unidos como en Francia.

⁸⁰ Con objetivada nos referimos al sentido dado por Berger y Luckmann (2006), es decir, cuando una construcción social parece externa a los individuos tras un proceso de institucionalización.

⁸¹ Se trata de una filósofa húngara nacida en 1929, de la cual destacaremos sus trabajos sobre la vida cotidiana.

que va en contradicción a la idea de reproducción “perfecta” (Willis, 1977,1998, 2003: 443).

A pesar de estas críticas, creemos que el aporte de Bourdieu continúa siendo valioso, también a la hora de analizar lo que las personas hacen y dicen en relación con lo que hacen. Las prácticas o sentido práctico (2007) representan la dimensión agencial –o sea de la acción– en el trabajo de Bourdieu. Él usa las ideas de juego y de estrategia (Bourdieu y Wacquant, 2005) para enfatizar dos aspectos constitutivos: por un lado está el aspecto creativo de las prácticas realizadas por nosotros, y por otro lado está el que intentamos, según Bourdieu, maximizar el valor de nuestras posiciones, o sea de nosotros mismos (Skeggs, 2005, 2011) en un terreno de juego, el campo social, que establece las restricciones en el marco de las cuales ocurren las estrategias⁸². Estas estrategias de juego se guían por como entendemos la vida desde el punto de vista de nuestra posición en un terreno de juego o campo social específico. Nosotros aprenderíamos las reglas del juego por la experiencia y por la socialización (Maton, 2008: 54), lo que tiene una dimensión prerreflexiva –lo que no es contradictorio con lo dicho arriba sobre la maximización del valor que tenemos, *cf.* pie de página anterior–. Y al mismo tiempo, el campo y las experiencias ligadas a este campo también influyen el *habitus*, que se suele adaptar al juego de ese campo. Para Bourdieu, las personas podemos oponernos al *habitus* que hemos heredado, pero bajo la condición de que pase por el filtro de lo reflexivo⁸³.

Las prácticas no son la consecuencia mecánica de nuestras condiciones sociales, sino el resultado de una relación entre un *habitus*, el capital que se puede movilizar en un cierto campo, y las normas no escritas –o *doxae*⁸⁴– propias de ese campo, y nuestra capacidad de reflexión.

⁸² No hay que confundir la lógica práctica de Bourdieu con las teorías de la elección racional. Para un desarrollo de los argumentos que respaldan esta distinción, *cf.* Bourdieu y Wacquant, 2005.

⁸³ “En el fondo, los determinismos sólo operan plenamente por medio de la ayuda de la inconsciencia, con la complicidad del inconsciente. Para que el determinismo se ejerza sin control, las disposiciones deben quedar abandonadas a su libre juego. Esto significa que los agentes se vuelven algo así como "sujetos" en la medida en que controlan conscientemente la relación que mantienen con sus disposiciones. Pueden dejarlas "actuar" deliberadamente o, por el contrario, inhibirlas en virtud de la conciencia. (...) Pero este trabajo de gestión de las propias disposiciones, del *habitus* como principio no electivo de todas las "elecciones", sólo es posible con el apoyo de la clarificación explícita. A falta de un análisis de esas determinaciones sutiles que se resuelven a través de disposiciones, uno se vuelve accesorio a la inconsciencia de la acción de disposiciones, siendo ella misma la cómplice del determinismo” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 200-201)

⁸⁴ Las *doxae* son las creencias sobre la naturaleza del juego social que tienen los agentes, que al mismo tiempo actúan como normas no escritas o explicitadas del juego –y en ese sentido se opone al dogma, que se formula abiertamente– (Bourdieu, 1997:15).

Hay que tener en cuenta que no hay sólo un campo social de práctica, sino varios campos sociales relevantes, con mayor o menor grado de autonomía entre ellos. Es la investigación empírica la que busca rastrear y entender la configuración particular de las relaciones de poder, y los diferentes campos sociales por los cuales transcurren las prácticas que se observan⁸⁵. En nuestro caso hemos detectado de forma clara el campo de la sociabilidad entre pares, el campo de la sociabilidad con amigos y familiares –en algunos casos unidos, como para Gary, Emerson; y en otros casos separados pero dependientes el uno del otro como es el caso de Dionut y Lucas–, y el campo de la educación de segunda oportunidad, que está conectado con el campo del trabajo. Un mismo individuo puede atravesar varios campos de práctica incluso en un mismo día, y en cada uno de estos campos los *habitus* que tenemos pueden estar más o menos adaptados a las reglas del juego o *doxae*. Por ejemplo, lo que es considerado valioso en la Iglesia a la que asiste Lucas asiduamente con su familia desde hace años puede coincidir más o menos con lo que se considera valioso en el campo educativo. Al mismo tiempo, Lucas tiene relaciones de afinidad tanto con jóvenes del centro donde estudia, como con jóvenes que forman parte de su iglesia, aunque estos jóvenes no compartan las reglas que rigen el campo social de la iglesia.

La homología entre campos (Bourdieu, 1985; Bennett, *et al.* 2009, Bottero, 2009) se refiere a la correspondencia entre prácticas en diferentes campos, o entre posiciones con relaciones equivalentes de dominación en el mismo campo, como por ejemplo los intelectuales como fracción dominada de la clase dominante y la clase dominada (Bottero, 2009: 404). En cuanto a la relación de correspondencia de las prácticas en diferentes campos, enfatiza en que hay una convertibilidad de los diferentes capitales que se tienen en una determinada posición no sólo en sino entre campos sociales, de manera que la acumulación de la ventaja en un campo puede ser convertida en ventaja en otros campos. La relación entre campos es compleja y no es universalmente válida, porque la jerarquía entre tipos de capital puede variar entre campos, y aunque el Estado, por ejemplo, tenga un poder homogéneo en la constitución de muchos de los campos sociales, la homología entre campos guarda un nivel de autonomía relativa. Hay que estudiar cada caso para poder entender la configuración de la relación entre campos específicos, con jerarquías entre tipos de capital que son específicos también.

⁸⁵ Como veremos en el capítulo siguiente que versa sobre la metodología que he usado y las preguntas de investigación concretas, veremos que las subpreguntas de investigación se basan en estos planteamientos

Prolongaciones

Otra de las cuestiones que han estimulado críticas sobre la aproximación de Pierre Bourdieu junto con las que ya formulamos sobre el concepto de *habitus*, es la manera en la que enfoca a las clases populares y en concreto a las culturas populares. Las posiciones descapitalizadas en el esquema de Bourdieu se definen por un volumen deficitario de capital cultural, éste a su vez definido en la relación de dominación y con respecto a las posiciones dominantes. Por este motivo, lo que se suele llamar culturas populares están definidas por lo que les falta para ser legítimas desde el punto de vista del grupo dominante, el más legitimado y que confiere legitimidad (Passeron y Grignon con Bourdieu, 1989, citado en Corcuff, 2011: 36). Por ello, este sociólogo parece haber quedado atrapado en el punto de vista propio de su posición dominante en el campo social académico –tema que él mismo no paró de señalar como un peligro al que los científicos sociales nos exponemos, al formar parte del campo social que estudiamos– (e.g., Bourdieu, 1997: 9-48). Beverley Skeggs toma en serio esta crítica en los trabajos que hemos citado hasta ahora (sobre todo 1997 y 2004), y propone un estudio de la clase social desde el punto de vista de los sujetos descapitalizados, sobre todo mujeres de clase obrera. Logra, desde nuestro punto de vista, no caer en la crítica que se habían hecho a los Estudios Culturales, apuntada por Passeron y Grignon (*op. cit.*), según la cual se tienden a sacralizar las culturas populares, negando lo que la relación de dominación en la que están insertas ha dejado como huella en estas formas culturales.

En estos trabajos Skeggs propone la revisión del concepto de capital cultural retomando la distinción marxiana entre valor de uso y valor de cambio para las personas que tienen vetado el acceso al capital cultural valorado por la visión dominante (valor de cambio), resaltando también el valor de uso que sus disposiciones y capitales tienen para sí mismas en las regiones del campo social que ellas pueden ocupar. No es que no tengan capital, lo que ocurre es que no se les permite convertirlo en valor en las regiones donde opera el poder que regula el resto de regiones del campo. Creemos, como ella, que Bourdieu se aferra a una definición del capital en tanto que posesión calcada a la posesión de bienes materiales en una economía de mercado, según la cual algo se posee o no se posee, y no atiende al hecho que dentro de un mismo campo se pueden ocupar diferentes roles según diferentes situaciones. Volveremos a esto en el tercer apartado de este capítulo teórico.

Al mismo tiempo, no podemos generalizar la idea de que a un agente o a una agrupación de agentes les corresponde sólo una posición en los campos sociales de práctica que estudiamos. Lawrence Grossberg (1996: 149) critica de forma convincente, creemos, el modelo colonial que tiende a simplificar las posiciones de sujeto como dominantes y dominadas –el opresor y el oprimido en su vocabulario– que son la base de muchas de las reflexiones hechas con respecto al poder en la tradición de los estudios de la subalternidad. También cuestiona lo que llama el modelo de la transgresión, de la opresión y de la resistencia⁸⁶, que subyace a los estudios de la subalternidad. Resume su postura así:

Esas teorías (...) fueron objeto de recientes ataques por ignorar la naturaleza fragmentaria y conflictiva de los discursos del poder (diferentes, desde luego, en diferentes lugares y espacios); por ignorar la heterogeneidad del poder y reducirlo aparentemente a los discursos de la representación y pasar por alto sus realidades materiales; por ignorar la positividad del subalterno, como poseedor de otros conocimientos y tradiciones y de su propia historia, en la cual hay relaciones de poder definidas dentro de las filas de los subordinados. Y podríamos agregar otro problema con respecto al status del marginal o subordinado en estas figuras. ¿Con qué fundamento suponemos que corresponde al subalterno una estructura de la subjetividad privilegiada e incluso diferente? Y si el marginal ha llegado a ser central, como señala Hall, ¿no es descriptivo del sujeto contemporáneo? El otro aspecto de la cuestión es: ¿puede una forma de subordinación convertirse en el modelo de toda la dominación estructural? En la medida en que hoy hemos creado una figura del subalterno, ¿no elaboramos otra teoría universalizadora que brinda respuestas a cualquier lucha local aun antes de empezar, pues sabemos que siempre consideraremos la producción del otro como diferente? (*ibid.*: 157)

Subjetividad y agencia

El concepto de subjetividad en tanto que punto de vista del sujeto es importante en nuestro estudio de las experiencias de las desigualdades por parte de Gary, Emerson, Dionut y Lucas. Para Bourdieu, el *habitus* es una subjetividad socializada (Bourdieu y Wacquant, 2005:186), que Rogers Brubaker y Frederick Cooper (2000) definen a partir del “sentido práctico” (2007), como:

⁸⁶ El modelo de la transgresión, de la opresión y de la resistencia se refiere al modelo analítico que ve las prácticas o las representaciones sobre las agrupaciones sociales siguiendo el eje de la dominación y de la opresión totales de unas agrupaciones sobre otras, y también el eje de la reproducción y la resistencia a la reproducción de las desigualdades sociales.

[a] dispositional term that designates [...] one's sense of who one is, of one's social location, and of how (given the first two) one is prepared to act. As a dispositional term, it belongs to the realm of what Pierre Bourdieu has called sens pratique, the practical sense -at once cognitive and emotional- that persons have of themselves and their social world (p.17)⁸⁷.

Aunque uno de los objetivos explícitos de la obra de Bourdieu sea el de superar la separación entre lo objetivo y lo subjetivo, lo estructural y lo agencial, lo grupal y lo individual con los análisis de campos y con conceptos como el *habitus*, y así nunca niegue abiertamente la agencia a lo que él llama “agentes sociales” en su obra, tiende a primar lo que Denis Baranger llama el momento objetivista sobre el momento subjetivista (2012: 221). En efecto, cuando Bourdieu habla de la percepción del mundo social (1985), afirma que ésta está doblemente estructurada, tanto por el lado “objetivo” como por el lado “subjetivo”. Retomando el término según el goffmaniano de “sense of one’s place”, escribe que:

If objective power relations tend to reproduce themselves in views of the social world that contribute to the permanence of these relations, this is therefore because the structuring principles of a world view are rooted in the objective structures of the social world: power relations are also present in people's minds, in the form of the categories of perception of these relations (p. 729).

La subjetividad pone en el centro la tensión entre agencia y estructura, lo individual y lo grupal. Con Lawrence Grossberg (1996: 166) podemos decir que la subjetividad como manera de experimentar la realidad cotidiana es una condición humana universal, pero las formas de experimentar esta realidad son diversas, y hay muchas maneras de estar en el mundo.

La antropóloga Claudia Briones escribe, criticando las posturas del “constructivismo cliché”⁸⁸ y del performativismo cliché, aporta la idea de que las identificaciones de sí y de otros, que ella llama identidades, son el resultado de procesos históricos, sociales y políticos concretos, así como de las interacciones

⁸⁷ Se trata de otro de los términos que proponen como manera de superar la ambigüedad de “identidad” como concepto analítico. La subjetividad situada no tiene necesariamente una articulación narrativa abierta al ser un término que se refiere a disposiciones que pueden estar incorporadas en las prácticas.

⁸⁸ Expresión de Brubaker y Cooper (2000: 11) que se refiere a que el descubrimiento que los fenómenos sociales son el fruto de una construcción se ha vuelto un lugar común que ha perdido sentido porque es recitado irreflexivamente, y cuando no tiene una profundidad analítica, todo desde un avión hasta la identidad, es una construcción social.

concretas en las que las personas se encuentran envueltas, es decir, que no son “totalmente situacionales, porque no son mera performance o actuación manipulable” (2007: 68). Esta es una idea clásica que retoma de Karl Marx⁸⁹, que refrasea así: “los seres humanos construyen sus identidades pero no lo hacen bajo condiciones por ellos y ellas elegidas” (*ibid.*). Advierte que no se puede entender la experiencia en términos puramente fenomenológicos, en el sentido que esta experiencia ocurre dentro de unas constricciones que exceden el poder de las personas, pues “no hay experiencia que sea autónoma de ciertos códigos de inteligibilidad o patrones de representación a partir de los cuales experimentamos el mundo, o se nos permite experimentar algunas cosas sí y otras no” (Briones, 2007: 68).

Beverly Skeggs (1997, 2005, 2011) define la subjetividad siguiendo la tradición foucaultiana y de los estudios culturales, afirmando que se refiere tanto al hecho de convertirse en sujeto como el de ser sujetado, es decir, al acceso a “posiciones de sujeto sujetadas” (subject positions), al conocimiento y al valor, dentro de marcos de regulación, de conocimiento y de discurso; y construir la propia subjetividad en ese proceso (1997: 12). Estudia esto a través de lo que significa para las mujeres de su estudio –blancas y de clase obrera– ser o existir a través de ser clasificadas en ciertas categorías como por ejemplo “mujeres” y “femeninas”. Diferencia las posiciones de sujeto de las posiciones sociales. Las últimas son las que definimos antes a través de la idea de la posesión de niveles dados de diferentes capitales. Las posiciones de sujeto se pueden pensar como los “huecos” que nos es permitido ocupar en tanto que personas (o sujetos).

Esto nos conduce a discutir brevemente la noción de resistencia, muy recurrido en la literatura, pero con múltiples y ambiguas definiciones (Hollander y Einwohner, 2004). Aquí, se trata de prácticas que los actores sociales ponen en marcha de forma expresa pero sin necesariamente usar las mismas palabras para explicarlo, que van orientadas a no aceptar o incluso subvertir, un orden impuesto por otros actores sociales. Michel De Certeau llamó “tácticas” las acciones que los y las que no tienen poder hacen con el fin de abrir oportunidades dentro de las estructuras institucionales, desde las cuales se hacen las estrategias, es decir acciones que buscan efectos a ese nivel institucional, que es donde reside el poder (1988). Es con tácticas que ocurren en la vida cotidiana que los jóvenes de esta etnografía hacen frente a las situaciones

⁸⁹ “Los hombres hacen su propia historia, pero no la hacen simplemente como a ellos les place; no la hacen bajo circunstancias elegidas por ellos mismos, sino bajo circunstancias directamente encontradas, dadas y transmitidas desde el pasado” (Marx 1978: 595, citado en Briones, 2007).

que son violentas desde el punto de vista simbólico en nuestro caso. Para Beverley Skeggs la idea de resistencia por parte de las personas que no tienen poder institucional o reconocido en un medio institucional no se refiere tanto al hecho de cambiar de una posición dominada a una dominante o a ganar el prestigio o respeto que nos ha sido negado, sino a las tácticas contingentes que rechazan las posiciones sin poder en las que se nos puede posicionar o que rehúsan el ser visto como impotente o incapaz (Skeggs, 1997:11).

¿Qué es entonces un contexto?

Explicemos a qué nos referimos cuando hablamos de contexto, sirviéndonos de lo que hemos desarrollado hasta. Lo haremos con el objetivo de obtener una claridad conceptual que nos permita hacer un análisis más exacto del material empírico. Comencemos con un ejemplo. Como veremos a lo largo de los capítulos que vienen, los cuatro jóvenes protagonistas han nacido en diferentes países. Por ejemplo, la República Dominicana en el caso de Gary y Emerson. Por un lado, se trata de una porción de una isla en el Mar Caribe, por otro lado es un país con una configuración del privilegio históricamente específica, y por otro lado es un lugar a los que tanto Gary como Emerson le confieren sentidos y definiciones particulares según su cercanía o lejanía física, según sus condiciones de vida cuando vivieron allá, según sus experiencias de vida y recuerdos, y según sus circunstancias actuales.

De la misma manera, cuando hablamos de contexto, podemos diferenciar entre los espacios físicos, los espacios sociales y la experiencia subjetivas de estos. Los espacios físicos en los que transcurren sus actividades diarias son, en su caso, el barrio de Varraga –muy frecuentemente llamado un barrio “periférico”⁹⁰–, la Fundació La Porta, el parque delimitado que está enfrente –Can Marxant–, el piso de los Sierra, el piso de Ataúlfo, la antigua nave industrial que hoy funciona como la sede de la Iglesia Poder Global, así como algunos barrios más afluentes de Barcelona que alguna vez visitamos juntos⁹¹. Los espacios

⁹⁰ Pierre Bourdieu (1985) habla de la coincidencia –no necesaria– entre el campo social y el espacio geográfico cuando se organizan según una relación entre por ejemplo un centro y una periferia. Aunque lo trata en un pie de página, es un vínculo importante. Afirma textualmente que: *“The same thing would be true of the relationship between geographical space and social space. These two spaces never coincide completely, but a number of differences that are generally attributed to the effect of geographical space, e.g., the opposition between center and periphery are the effect of distance in social space. i.e. the unequal distribution of the different kinds of capital in a geographical space.”* (pie de página 5: 743).

⁹¹ Para una descripción de estos espacios, cf. capítulo siguiente que desarrolla aspectos metodológicos.

sociales, o lo que llamaremos, siguiendo a Pierre Bourdieu, campos sociales, pueden sobrepasar los límites físicos de lo que consideramos ser espacios geográficos y nos permiten delimitar el radio de acción de una específica repartición del privilegio, en el que tienen lugar las relaciones sociales que este autor define. Un ejemplo de campo social sería, por ejemplo, el campo social de la educación de segunda oportunidad o reingreso, que no sólo incluye el edificio físico de La Fundació La Porta, sino que incluye otros espacios como los que se generan a partir de los programas formativos específicos, las reglas de juego de este campo que también pueden trascender las fronteras físicas de los recintos educativos, y que pueden también recrearse en el Facebook, cuando por ejemplo, un educador lo usa como herramienta de trabajo con los jóvenes. Finalmente, en tercer lugar, consideramos relevante proponer una concepción experiencial y subjetiva tanto de los recintos físicos como de los campos sociales, lo que nos lleva a proponer la idea de lugar. A partir de la idea de subjetividad y de experiencia podemos introducir la idea de lugar, que diferenciamos de la de espacio –físico– en el sentido de cosa objetivada que se analiza en tanto que externa e independiente de quien lo observa, lo piensa o lo vive– (Casey, 1997). La idea de lugar implica las dimensiones experienciales y subjetivas de los jóvenes y en general de las personas que formaron parte de este estudio, y en concreto la experiencia de la desventaja. Es a través de esta perspectiva que estudiamos, por ejemplo, las mediaciones de Facebook en la vida de los protagonistas de este trabajo (Postill, 2008, 2011; Miller y Slater, 2000; Hakim Fernández, 2014) y no a través de la dicotomía “online” y “offline”; así como los lugares del “aquí” y el “allí” expresado por los jóvenes del trabajo de campo, que adquieren sentidos específicos en sus cotidianos. Podremos así indagar en los sentidos prácticos que tienen para estos jóvenes y para algunos adultos clave en sus cotidianos ciertos lugares en Cataluña, España, o la República Dominicana, Honduras o Rumanía.

A continuación presentamos un esquema que representa los tres niveles diferenciables en la idea de contexto, que es la que guía una parte de nuestro análisis. Hemos representado el caso de Lucas, que se describe con detalle en capítulo 4, que desarrolla las trayectorias de vida de los jóvenes.

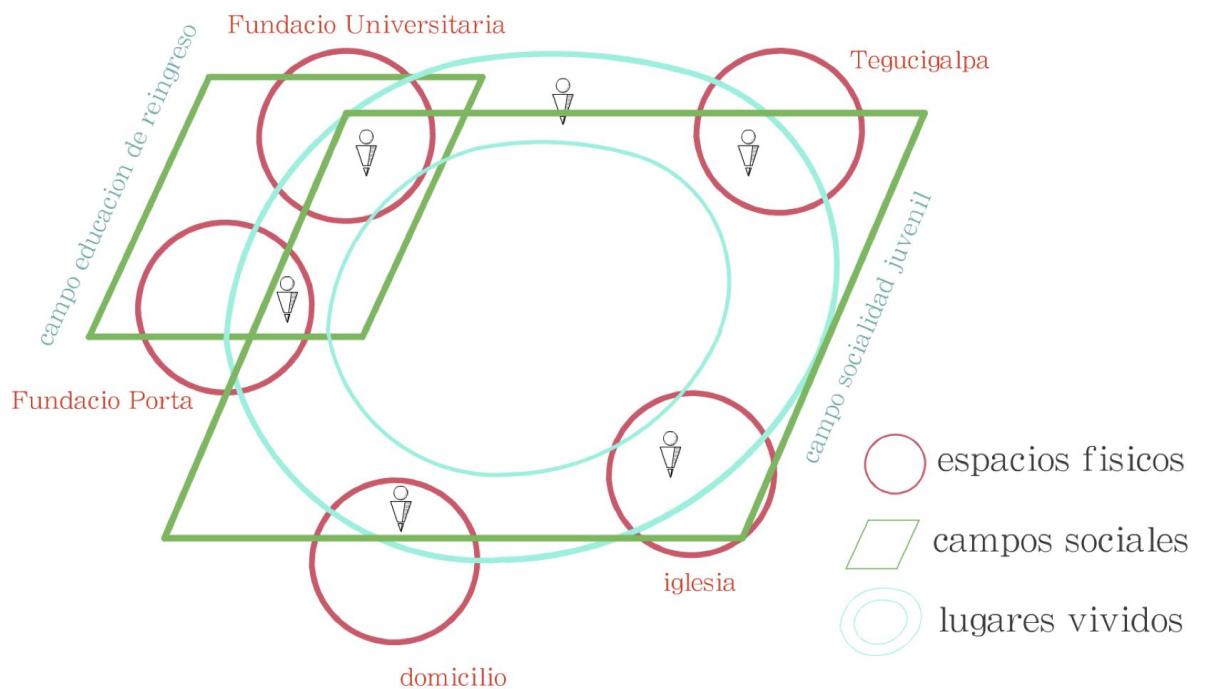


Figura 1. Primer esquema analítico: ¿qué es un contexto?

Lucas está representado solo en los diferentes círculos y recuadros a modo de simplificación y para no recargar el esquema. Lucas está en diferentes espacios físicos, cerrados por barreras como muros o vallas, como es el caso de su domicilio (al que de hecho y como explico en el capítulo metodológico, yo no puedo acceder), la iglesia a la que asiste con asiduidad, la Fundació La Porta donde sigue los cursos para superar la educación obligatoria oficialmente. También puede estar en Tegucigalpa, su lugar de nacimiento –cosa que no ocurrió mientras duró el trabajo de campo–, entre otros lugares. Al mismo tiempo, varios de estos espacios físicos pueden componer un mismo campo social, y en su caso específico podemos diferenciar entre un campo de socialidad juvenil y un campo educativo, diferenciado aunque haya espacios físicos que puedan incluirse en dos –sólo dos en nuestro ejemplo, pero pueden ser más– campos a la vez, lo que significa que en un mismo espacio pueden solaparse varios campos sociales, con reglas del juego diferentes. Lucas circula por estos espacios y campos, y este circular, es decir su experiencia cotidiana, va formando sus lugares, que en el esquema hemos llamado “lugares vividos”.

3.3 Interacción e intersubjetividad

Retomemos por un momento la división analítica con la que empezábamos este capítulo, es decir, la división entre un nivel de la formación de fronteras simbólicas –condensada en el primer numeral de este capítulo–, el nivel de la posición estructural en el campo social –segundo numeral–, y el nivel de la presentación de nosotros mismos y nuestras expectativas en las interacciones –condensado en este, el tercer numeral–. Veremos que una de las propuestas por las que apuesta este trabajo es el de unir las perspectivas relacionales e interaccionales en el estudio de la experiencia de la desventaja en los jóvenes que formaron parte de la investigación. Es por esto que aunque este apartado está consagrado al desarrollo del tercer nivel, es decir, el de las interacciones, veremos que el esfuerzo se centrará también en hilarlo con los otros dos niveles –el de la elaboración de fronteras simbólicas y el de las posiciones estructurales respectivamente. Más que leerlo como una confusión entre niveles, los invito a leerlo como un intento de tejer una propuesta analítica compleja y adaptada a nuestro trabajo de campo.

Como hemos visto, la cualidad relacional es fundamental en un análisis de campo social. Pero en este marco heurístico, para que exista una relación social no es necesario que haya una interacción entre personas, es decir que para considerar que varias personas forman una agrupación en un mismo campo, no es necesario ni que se conozcan ni que interactúen. Lo importante en el esquema bourdiano es la interacción entre posiciones y no entre personas. Pensamos que son dos niveles de análisis (el de las relaciones sociales y el de la interacción) que aunque distintos, son complementarios y pueden ayudar a esclarecer aun más a lo que nos referimos con “contexto” cuando decimos, posicionados en la investigación cualitativa, que el contexto juega un rol importante en la comprensión de los datos que se construyen (Scheff, s. f. a). A la inversa, creemos que la aproximación de Goffman puede también complementarse con la idea de que las personas contruyen de forma no sólo subjetiva sino intersubjetiva sentidos acerca de sus contextos (se construye un sentido de lugar, si nos atenemos a lo ya expuesto), acerca de sí mismos y de los lugares que ocupan en estos.

Como Denis Baranger (2012), creemos que:

Asumiendo que la determinación de la estructura no es total, no es posible dar cuenta por completo de los procesos que ocurren en una colectividad concreta sin hacer referencia a tales relaciones interpersonales. Si se quiere agotar la explicación de lo que ocurre en esa colectividad en todos sus niveles, sin limitarse a deducir meramente sus características a partir de la estructura concebida de

acuerdo a las categorías de Bourdieu, se torna indispensable hacer referencia al nivel de las relaciones personales como un elemento no redundante respecto a las determinaciones que devienen de la estructura en sentido fuerte (p. 234)

Aunque Bourdieu admiraba el trabajo de Erving Goffman y su micro-sociología⁹², y a pesar de haber sido el que introdujera su obra en Francia⁹³, se resistió a desarrollar una aproximación a la interacción social, cosa que hubiera podido hacer a través de la idea de capital social⁹⁴. Entre las probables razones para esto es que quisiera evitar el peligro de caer en razonamientos substancialistas que confieren poder explicativo a los atributos de las personas, es decir, a tomar como variable explicativa o independiente características como la edad, el origen o el nivel educativo, al tener que enfocar la mirada en personas particulares, en sus intenciones y puntos de vista (Bottero, 2009: 403). Asimismo, parece haber querido evitar la idea subyacente a lo que él entendía ser la aproximación interaccionista que supuestamente estudian las situaciones de forma aislada al contexto en el que ocurren, y a los actores sociales como entidades que tienen una voluntad originada sólo en sus propias experiencias y puntos de vista.

Esta idea acerca de la aproximación interaccionista, a saber, el análisis substancialista que subyace supuestamente a ésta, y en desconexión con los aspectos estructurales, ha sido desmentida por varios autores que trabajan en esa dirección, como por ejemplo Thomas Scheff (s.f..b, 2005). Este sociólogo –y físico de formación– afirma que en el caso de Goffman se trata de una confusión estimulada por el hecho de que éste último no profundizó en sus escritos en un aspecto estructural que sí consideraba importante, dejando un terreno abonado a futuras investigaciones. Simon Johnson Williams (1986) afirma también que la sociología de Erving Goffman es sensible a la vez a lo estructural y a lo situacional, y a los efectos del poder y de la clase. En otras palabras, ni Bourdieu excluyó abiertamente las interacciones de su modelo de análisis, ni Goffman

⁹² Cf., por ejemplo, la necrológica de Erving Goffman escrita por Bourdieu en el periódico *Le Monde*, el 4 de diciembre de 1982 bajo el título “Goffman, le découvreur de l’infiniment petit”, accesible en: www.homme-moderne.org/societe/socio/bourdieu/varia/mortEGoffman.html [último acceso: 04-07-2015]. También publicado en inglés como “Erving Goffman, Discoverer of the Infinitely Small” y traducido por Richard Nice, publicado en la revista *Theory, Culture and Society*, vol. 2, no. 1 (1983), 112-13.

⁹³ Bourdieu dirigió la publicación de las obras de Erving Goffman en la colección *Le sens commun* de las *Éditions de Minuit*.

⁹⁴ Denis Baranger enuncia la doble cualidad del capital social en la obra de Bourdieu: “el capital social viene a ser relacional por partida doble, al basarse en relaciones sociales entre actores que interactúan” (2012: 227)

excluyó la relacionalidad de lo social y sociológico en el sentido usado por Bourdieu, pero no eran preguntas de investigación que les interesara profundizar (Sennett, 1976: 35).

Definamos la interacción basándonos en la obra “The presentation of self in everyday life” (Goffman, 1956):

[An interaction] may be roughly defined as the reciprocal influence of individuals upon one another's actions when in one another's immediate physical presence. An interaction may be defined as all the interaction which occurs throughout any one occasion when a give set of individuals are in one another's continuous presence. (p. 8)

Además, nos unimos a la observación de que podemos encontrar en la obra de Goffman varias definiciones diferentes para los mismos términos en diferentes publicaciones (Lemert *et al.*, 1997), lo que puede haber contribuido a la confusión de su postura con respecto a la imbricación de la situación de interacción en un contexto estructural más amplio y extendido en el tiempo. Es una cuestión que suele ocurrir en obras que maduran y se extienden por varios años, incluso décadas⁹⁵. Estamos de acuerdo con Richard Sennett (*op. cit.*) y con Thomas Scheff (*op. cit.*) que Erving Goffman fue un observador sensible a los detalles que conforman la interacción, y que las dificultades para poder aplicar su trabajo a la investigación social vienen de la falta de sistematización teórica en la que este autor dejó sus observaciones.

Para adaptar el análisis de campos a nuestra metodología etnográfica que transcurre entre la observación de lugares online y lugares a los que me desplazé físicamente, debemos preguntarnos si el análisis de campos presentado, muy útil para estudiar la configuración específica y contextual de la desigualdad y algunos aspectos de la subjetividad, se adapta bien al hecho de que nos interesamos en las prácticas sociales y en el detalle de la interacción, que es al nivel en el que creemos los jóvenes llevan a cabo tácticas –en el sentido de Michel de Certeau (1988)– rechazando, como ya habíamos mencionado, a ser colocados en posiciones de falta de poder, que tienen como objetivo buscar o mantener el respeto y la adquisición o conservación de un valor para sí mismos. Es en este nivel de las prácticas e intercambios cotidianos donde podemos apreciar lo que Paul Willis y otros autores interpretaron y reivindicaron como la creatividad en las prácticas culturales de los jóvenes que cuestiona las teorías de la reproducción “perfecta” de las desigualdades.

⁹⁵ Es de hecho, una observación/protesta recurrente a la obra del mismo Bourdieu (Bourdieu y Wacquant, 1992; Baranger, 2012; Grenfell, 2008)

Pero al mismo tiempo, debemos preguntarnos hasta qué punto la aproximación dramaturgica a la interacción –pública– tiene en cuenta los aspectos que antes llamamos fenomenológicos o experienciales, es decir, hasta qué punto tiene en cuenta la experiencia y subjetividad de los interactuantes. Según Richard Sennett (1976:35), Goffman no se interesó en la experiencia de las personas, sino en la conducta observable durante la interacción, lo que no quiere decir, creemos, que negara la subjetividad o la agencia a los actores. Si tomamos la obra *Estigma. La identidad deteriorada* (1963, versión en inglés) de Erving Goffman, podemos apreciar que está haciendo constantemente referencia a la interpretación que hacen las personas sobre cosas que les ocurren en presencia de otras personas.

Consideramos, en cambio, que la interacción es un foco analítico a partir del cual podemos construir datos acerca de la subjetividad y de las personas con las que interactuamos, sin necesariamente entrar en debates sobre la “verdad”, autenticidad o correspondencia de lo que vemos y lo que los protagonistas de este trabajo “son”, para hacer caso a la precaución de Bourdieu. Tampoco debemos remitirnos al contenido de lo que las personas piensan, es decir, al nivel cognitivo de la experiencia social, como vimos era otra de las trampas que Bourdieu pretendía evitar al obviar la reflexividad en su definición de *habitus*⁹⁶. Esto implica incluir las dimensiones corporales y emocionales de la interacción social y el papel que juegan por ejemplo no sólo las personas con las que interactuamos cara a cara sino también con las personas que imaginamos en el momento de actuar, ya sea personas no presentes físicamente durante la situación de interacción cara a cara, ya sea personas que no están presentes físicamente, pero con las que interactuamos en tiempos diferidos, como es el caso de la interacción por redes sociales conectadas a Internet (Hakim Fernández, 2013, 2014b).

De hecho, tener en cuenta las dimensiones corporales y emocionales de la interacción social nos permiten incluir el análisis de la raza y del género⁹⁷, cuestión que Pierre Bourdieu no llegó a hacer (Skeggs, 2004b; Reay, 2004) a pesar de haber escrito *La dominación masculina* (2000) al final de su carrera académica. Diane Reay, en concreto, afirma que el concepto de *habitus* puede ser usado para analizar la manera en que la clase, pero también la raza y el género están incorporados –*embodied*– y puestos en práctica en gestos

⁹⁶ Cf. apartado anterior.

⁹⁷ Aquí estamos hilando el segundo y el tercer nivel analítico, es decir, el de las posiciones estructurales en un campo social y el de la presentación de nosotros mismos en las interacciones.

corporales visibles y analizables en micro-contextos como aulas o patios de escuela (2004, 436-437).

Esto implica hilar aproximaciones que a simple vista podrían parecer incompatibles, pero que creemos son complementarias porque las dos nos han permitido analizar lo que surgió a raíz del trabajo empírico que realicé. Creemos que esta complementariedad es posible porque ambas aproximaciones –que hemos presentado como bourdianas por un lado y goffmanianas por el otro– tienen concepciones del “self” compatibles porque ninguna de las dos es substancialista y al mismo tiempo entienden que el “self” está construido dentro de los marcos posibles que permite la estructura, que antecede a este self.

Ya había evocado en otros momentos de esta tesis que uno de los motores de la acción para estos chicos es la búsqueda del respeto y del valor para sí mismos, coincidiendo con la aproximación de Beverley Skeggs que expuse en el apartado anterior. Como pude comprobar en mi contacto con Gary, Emerson, Lucas, Dionut y otras personas relevantes para ellos como amigos, pares y profesores, y en la exploración de sus sentidos prácticos, esto se podía observar a nivel de las interacciones de forma muy concreta, pues éstas parecían tener que ver con la búsqueda de una valorización de sí mismos y de un respeto o reconocimiento, interacciones unas veces presenciadas por mí y otras veces evocadas en forma de anécdotas (Sennett, 2003). Como veremos en los capítulos analíticos de esta tesis, para los jóvenes el contacto con otras personas ajenas a las agrupaciones que sienten como propias, implica la mayoría de las veces tener que demostrar que se es alguien con valor.

Interpreté a partir de lo observado en el terreno que los jóvenes recuperaban ideas acerca de lo que significa ser hombres como una manera de valorizarse, es decir, como una manera de obtener reconocimiento en sus grupos de amistad y de pares, y a veces en relación con los profesores y otros familiares, lo que implica una manera particular de comportarse en las interacciones. A nivel retórico, cuando interactuaban conmigo o con otras personas en mi presencia –incluyendo las interacciones en los lugares visibles de mi cuenta de Facebook– valoraban una idea de lo que para ellos es ser “auténticos”, lo que en sus propias palabras se expresaba en términos de fidelidad a sus propios principios y a la firmeza de no dejarse llevar por el punto de vista de otras personas o grupos que no desean su bien.

Sigue siendo en este sentido útil la famosa propuesta de Charles H. Cooley que retomamos brevemente, porque nos permite tener presentes al mismo tiempo el auto-control, la búsqueda de respeto, la importancia de nuestra imaginación sobre los otros con los que interactuamos en la manera que

interactuamos y nos presentamos en la interacción, así como la relevancia de un sentido moral –de lo que está bien y mal –:

A self-idea of this sort seems to have three principal elements: the imagination of our appearance to the other person; the imagination of his judgment of that appearance, and some sort of self-feeling, such as pride or mortification. (Cooley, 1922: 184; citado en Scheff, 2000: 88)

La búsqueda de respeto es uno de los motores que mueven la interacción y la presentación de sí mismos en la vida cotidiana para Goffman también. Este autor llegó a la conclusión que aun las más sutiles diferencias entre lo que se espera recibir de la persona con la que se interactúa y lo que se recibe puede generar sentimientos de humillación. A nivel de las micro-situaciones de la vida cotidiana, el miedo a la vergüenza caracteriza a los humanos, y es en consecuencia transversal a todos los grupos sociales.

Para autores como Fuller existen diferentes tipos de vergüenza según lo que la haya causado (Fuller, 2003, citado en Scheff, 2014). Es lo que este autor llama “rankism” y que podríamos traducir como “ranquismo”, es el caso del abuso de poder estructural que produce vergüenza en el que no tiene poder. Por ejemplo, un profesor que expulsa a un alumno del aula sin permitir una contraargumentación puede ser vivido como una humillación. Como veremos, éste es el caso de Emerson y Lucas⁹⁸. De manera que las emociones están relacionadas con la desigual repartición de poder en las situaciones de interacción. Goffman usa el término de “save face” que se podría traducir como mantener la dignidad (Goffman, 1967).

La manera de transmitir estos significados antes los otros es a través de maneras de presentarse a sí mismos (Goffman, 1956), usando ciertas convenciones en la interacción o recetas interpretativas “listas para usar” (Schütz, 2012)⁹⁹. Aunque Bourdieu no hable de interacción, como ya vimos, los *habitus* son para él: “sistemas perdurables y trasladables de esquemas de percepción,

⁹⁸ Episodios explicados en el capítulo 5, “Fracasar”.

⁹⁹ Según Schütz (*op. cit.*), la gente interpreta sus mundos cotidianos a través de recetas “listas para usar” basadas en conocimiento de sentido común durante las interacciones de la vida cotidiana. Este conocimiento tiene como características el ser incoherente –se elige el centro de nuestra atención en función del contexto en el que estemos y la situación de la que se trate, y todo esto cambia en función del tiempo-, es incongruente –hay opiniones, posturas o incluso acciones o prácticas que se aplican a niveles específicos de análisis, según el rol que juegue la persona en una situación, por ejemplo. Estudiante, profesora, mamá, amiga, clienta etc etc-, y parcialmente claro - se basa en datos por descontado, y cosas que no hemos experimentado de forma directa-. Estas recetas funcionan en la medida en que se compartan con los que interactuamos, y ofrecen un marco interpretativo y preceptos justificativos de la acción.

apreciación y acción que resultan de la institución de lo social en el cuerpo (o en los individuos biológicos)” (Bourdieu y Wacquant, 2005: 187)

En mis interacciones con ellos, y en las que pude observar, vi que los chicos usaban varias técnicas de presentación de sí mismos, como por ejemplo a través de la manera de vestirse y de formular sus frases. También me di cuenta que yo también hacía lo mismo, y en realidad, todos los que formábamos parte de los contextos estudiados. La premisa interaccionista de Cooley de que “vivimos en la mente de los otros” (Cooley, 1922) es la idea que subyace a lo visto y vivido en el campo, y a nivel teórico es la idea que subyace a La presentación de la persona en la vida cotidiana (Goffman, 1956), y a la gestión de las impresiones que describe¹⁰⁰. Se trata de la intención de los actores de proyectar una imagen determinada de sí mismos a otros actores –el público– en la situación de interacción, con la ayuda de técnicas para la gestión de estas impresiones. Las técnicas que tiene en cuenta Goffman son las marcas personales y señales que las personas esperan transmitan información sobre quiénes son y cuáles son sus intenciones a las otras personas con las que interactúa (Lemert *et al.* 1997: xv). Se trata de las técnicas que podemos imaginar usarían actores para hacer una representación teatral –el tono de la voz, un lenguaje corporal, una vestimenta, utilizaría–.

Las maneras de presentarnos están relacionadas con expectativas que tenemos acerca de nosotros mismos, y de los otros, y éstas últimas sobre todo a través de lo que imaginamos que los otros imaginan. Como hemos podido comprobar, en el caso concreto de los jóvenes de la etnografía las experiencias de haber sido denostados por ser o parecer extranjeros o con pocos recursos, por ellos u otras personas, incluso en tanto que escenas presenciadas como audiencia pasiva, marcan la manera en la que interpretan otras situaciones como por ejemplo, el compartir un vagón en el metro de Barcelona con ancianos, por los que ellos imaginan ser vistos con recelo.

Éstas expectativas están relacionadas con el hecho de que la situación de interacción está pautada por unas normas sociales aceptadas ampliamente, es decir marcos de definición de las situaciones (Goffman, 1974). En la interacción, en la que debe necesariamente haber un reconocimiento mutuo, las personas nos evaluamos entre nosotros en base a unas normas sociales compartidas que guían lo que se espera de nosotros, y que guían lo que nosotros esperamos de nosotros mismos también. Las normas que guían diferentes situaciones de

¹⁰⁰ Este desarrollo se basa parcialmente en el texto desarrollado para el texto que escribí para la revista *Quaderns d'Antropologia* en el 2014, titulado “*Les geographies juvenils i les interaccions a les xarxes socials digitals*”.

interacción pueden variar según el marco de definición de la situación en el que se desarrollen (*Ibid.*)¹⁰¹.

Como hemos visto es la propuesta metodológica de este trabajo, hemos seguido a los jóvenes por varios campos sociales –como el campo de sociabilidad entre pares, el de la Iglesia, el de los amigos y la familia– en los que se desarrollaron varios tipos de situaciones de interacción. En estos diferentes campos sociales hay, comprobamos, exigencias normativas diferentes.

Las normas sociales e ideas aceptadas ampliamente que subyacen a la definición de las situaciones de interacción están condensadas en lo que podemos pensar como libretos de actuación, los roles (Goffman, 1956), es decir, papeles que tienen sentido para cada uno de los actores en una situación concreta. La misma persona puede tener varios roles en diferentes situaciones, relacionados con las diferentes funciones de la persona en las situaciones concretas –aquí vemos la herencia funcionalista de Goffman–, lo que a su vez remite a diferentes grados de poder que se pueden exhibir abiertamente en la situación misma. Una misma persona puede ser alumna frente a una profesora que busca detentar el control de la situación, y líder de un grupo de amigos, por ejemplo. La adaptación o inadaptación de las actuaciones de estos jóvenes, así como de mi misma, a estas situaciones la hemos explorado en la complementariedad conceptual entre la idea de rol –cambiante entre situaciones de interacción– y la idea de *habitus* –estable entre situaciones de interacción–, que son marcas que denotan nuestra posición social en el campo y que se llevan, se “transportan” en el cuerpo.

Los marcos de definición y en consecuencia de interpretación de las situaciones están relacionados con las fronteras sociales y simbólicas pues son también formas cristalizadas de interpretación de lo que nos rodea y que implican relaciones de poder, como por ejemplo el hecho de interpretar lo que generan los jóvenes en los programas educativos como los de La Fundació La Porta –como el documental participativo¹⁰²– como “hechos por jóvenes con problemas

¹⁰¹ Los marcos pueden definir como unos principios organizativos y de interpretación de las situaciones de interacción cotidianos (Goffman, 1974; Lemert, *et al.*, 1997: xxiv). La interpretación de los eventos cotidianos se forma en parte a través de marcos de interpretación. La definición de los marcos tiene que ver con aspectos macro-sociales. Por ejemplo, tanto el Estado como los medios de comunicación de masa –sobre todo los que no permiten la visibilidad de los contra-discursos– tienen un poder privilegiado en la constitución de marcos de significado porque es unilateral. Por ejemplo, en las interacciones de los jóvenes con sus interlocutores hay una repetición de los términos e interpretaciones de los medios de comunicación por ejemplo en el caso de las llamadas bandas latinas.

¹⁰² Todos estos elementos del trabajo de campo se explican en el capítulo metodológico.

escolares y personales”, lo que marca, y más aún, enmarca la apreciación de estas prácticas. Como veremos, el hecho de que Lucas, Gary, Emerson o Dionut tomaran apuntes era visto como algo extraordinario y fantástico por parte de la profesora.

Como ya dijimos, creemos que la idea de yo *–self–* o de sujeto que subyace a la aproximación interaccionista goffmaniana y la que subyace a las aproximaciones descritas en los apartados anteriores hace que sean compatibles. Para Goffman, el sujeto es la presentación que hace de sí mismo y de los marcos de interpretación y de organización que regulan esta interpretación¹⁰³. Es una concepción compatible con la de los autores presentados en el apartado anterior –como la de Rogers Brubaker, Pierre Bourdieu y Beverley Skeggs por nombrar a tres de los que más trabajamos– en el sentido que los sujetos no se definen por sus supuestas características intrínsecas o substanciales –edad, sexo, color de piel–, sino por los marcos de interpretación que definen la situación, que definen los roles, y los significados sociales otorgados –incluso por nosotros mismos– a todo lo implicado en la presentación de nosotros mismos en las situaciones de interacción.

A pesar de esto, coincidimos con la idea de que la visión de Goffman sobre el sujeto es en varios puntos estática y podríamos decir fetichista. Volviendo brevemente a la distinción entre espacio y lugar, en efecto su aproximación micro-sociológica fue pensada, como él mismo lo expresó, para ser aplicadas a espacios institucionales demarcados físicamente, como es el caso de los manicomios (1961), o como lo manifiesta él en *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1956, versión en inglés):

[a] sociological perspective from which social life can be studied, especially the kind (...) that is organised within the physical confines of a building or plant [forming] a framework that can be applied to any concrete social establishment, be it domestic, industrial, or commercial. (prefacio)

Erving Goffman es heredero del funcionalismo, y ese legado se aprecia en el hecho de que en su metáfora de los escenarios o espacios de interacción prime la función de la persona y no tanto la manera como son vividos por las personas que componen y en cierta forma dan vida a esos espacios. Tampoco tiene en cuenta los diferentes roles que una misma persona puede ocupar en diferentes situaciones de interacción –incluso, si se quiere, correspondientes a

¹⁰³ “Not only are our selves a product of performances, but our actions and performances do not always speak for themselves. A self is not simply a product of performance, but is a product of the framing of a person's actions and performances.” (Lemert y Branaman, 1997: xxvi)

diferentes espacios físicos–, ni a las compatibilidades e incompatibilidades entre maneras de presentarse a sí mismos en estas diferentes situaciones y espacios. Es sin embargo el caso, por ejemplo, de personas que como los jóvenes de esta etnografía circulan por varios espacios y campos sociales en un mismo día, y es el caso de situaciones de interacción en las que pueden solaparse varios campos sociales a la vez –lo vimos en el apartado anterior con el ejemplo de los campos sociales que se solapan en La Fundació La Porta–.

Esta cualidad estática se puede apreciar también en su conceptualización del estigma¹⁰⁴, que piensa como una marca que se presenta en la interacción, como si de una máscara se tratara (Sennett, 1976), sin atender al aspecto contextual de la construcción de significado de esta máscara o marca. Por ejemplo, tener la piel de tonalidad marrón, convencionalmente llamada negra, constituiría en sí misma una máscara que estigmatiza. Pero como veremos en el caso de algunos de los jóvenes, el color de la piel marrón u oscuro de ellos y de familiares, amigos, y pares significa pertenencia nacional y ventaja relativa en la República Dominicana, pero exclusión del Estado en España. En unas situaciones de interacción el color de la piel puede significar transgresión, como por ejemplo en un parque, pero en otras puede significar que la persona es alegre y tiene aptitudes para el baile, como en una fiesta.

Uniéndolo este análisis con el primer nivel que hemos identificado desde el principio –el del delineamiento de las fronteras simbólicas–, diremos que el estudio de las fronteras simbólicas y sociales es una aproximación que permite darle este aspecto procesual y contextual al estudio de los significados de ciertas marcas corporales como el color de la piel, que cambian no sólo entre países, sino entre situaciones de la vida cotidiana. El análisis de campos también permite estudiar las diferentes posiciones que se abren y que pueden ser ocupadas o no, como ya explicamos en el apartado anterior¹⁰⁵.

Volviendo a la discusión con la que habíamos comenzado este apartado, describiremos brevemente a partir de un artículo titulado “Symbols of class”

¹⁰⁴ Hay ciertas marcas que son leídas como señales de que las personas “tienen” un defecto, lo que genera una identidad deteriorada, lo que es una forma de desprestigio, y que Goffman llama “estigma” (estigma). Aunque haya una discrepancia entre la “identidad real” y la “virtual” (1990), es decir, aunque las categorizaciones externas no coincidan con la manera de pensarnos a nosotros mismos, este estigma o identidad deteriorada puede generar respuestas que se exhiben en las presentaciones de nosotros mismos que generamos en la interacción.

¹⁰⁵ Beverley Skeggs, en su libro “*Class, self and Culture*” (2004), explica que en la cultura popular lo “cool” ha quedado asociado a cuerpos de hombres masculinos negros, lo que es un recurso que pueden tomar cuerpos blancos, pero en cambio es una posición en la que los primeros están atrapados, por mucho o poco dinero que tengan.

(1951) la manera en que Goffman pensó la ventaja y desventaja social. Se interesa en los símbolos de clase, que piensa en tanto que objetos –como las joyas– y en tanto que principios morales que regulan la presentación de esos objetos. En este texto intenta unir aspectos micro y estructurales en la interacción centrándose en los símbolos que denotan una posición social, es decir en la etiqueta, que marcan una manera de actuar vis à vis de otras personas en relación con ese posicionamiento social. Parte de un análisis centrado en los objetos que denotan una cierta posición, que funcionan siguiendo la lógica economicista del mercado –oferta y demanda-, e intenta tener en cuenta los aspectos de legitimación de la exhibición o no de esos símbolos. Pero sus ejemplos muestran que piensa sobre todo en los objetos de consumo, que son prácticamente los únicos que incluye. A pesar de tener en cuenta el juego de identificación de los participantes y de la posición social que ocupan los co-participantes en la interacción, a través de la manera de actuar su papel y en los valores subyacentes, no tiene en cuenta otras dimensiones de cómo se configura la desigualdad. Este es otro ejemplo de un análisis parcial de la cualidad simbólica e incorporada de las posiciones que se ocupan en el campo social, por lo que se beneficiaría de la compatibilización con los análisis de campo que ideó Bourdieu, prolongados por los autores citados –entre otros–, que han sistematizado la multidimensionalidad de las marcas de clase y los procesos de distinción social, incluso para los análisis centrados en el consumo (Bourdieu, 1979a).

A continuación proponemos una representación gráfica de lo hasta ahora elaborado, buscando integrar tanto lo que llamaremos la perspectiva de las relaciones –definidas así por Bourdieu– y la de las interacciones intersubjetivas.

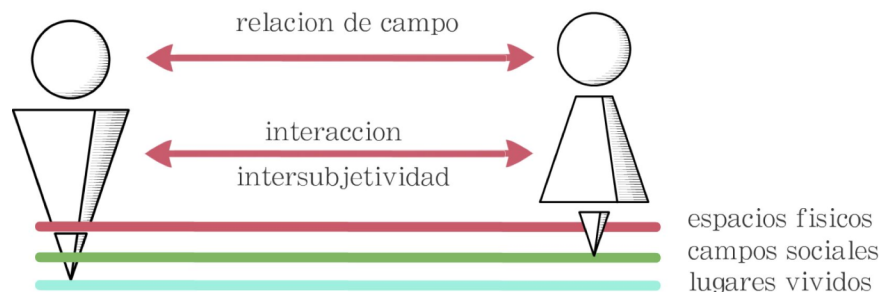


Figura 2 Segundo esquema analítico. Relación e interacción en contexto.

Conclusiones

En este capítulo hemos presentado los tres niveles que constituyen el entramado conceptual que hemos tomado como guía para el análisis que se presenta en este trabajo. La aproximación a la creación de fronteras, el análisis de campos sociales y de la subjetividad en ellos producida, así como la perspectiva de la interacción y de la intersubjetividad, nos proveen de las herramientas para dar cuenta de las situaciones cotidianas en las que los jóvenes negocian definiciones alternativas de lo que es valioso con el objetivo de obtener el respeto social que todos queremos. También nos permitirán estudiar las normas sociales que guían la formación de fronteras simbólicas y sociales, normas escritas y no escritas también a través de las cuales aprendemos qué posiciones están abiertas para nosotros en los campos sociales por los que nos movemos, y qué roles debemos o podemos realizar, que también podemos resistir, en un juego de vaivén entre las expectativas que tenemos acerca de nosotros mismos y acerca de los otros, que adscribimos a varios grupos de pertenencia.

También hemos ofrecido una clarificación de un concepto que podría parecer tiene una definición evidente, que es la idea de contexto. Hemos descrito tres dimensiones diferentes de este contexto. Tenemos la delimitación física de los espacios, la idea de campo social, y la idea de sentido subjetivo de lugar, destacando el hecho de que los tres son útiles en nuestra investigación con

jóvenes en aulas, domicilios, parques y pantallas de ordenador; en campos escolares que aglutinan varios espacios físicos, programas educativos de reingreso; y en Facebook, ideas sobre el “allá” es decir los países de nacimiento de los jóvenes, y la manera de vivir la “calle”.

Capítulo 4. Estrategias metodológicas¹⁰⁶

En este capítulo desarrollaremos los aspectos metodológicos de este trabajo y exponemos las razones por las cuales la etnografía que comienza en el contacto presencial y que enlaza lo conectado a internet es la estrategia que mejor se adecua al objetivo de este trabajo y también por qué es coherente y apropiada según la aproximación epistemológica y teórica que hemos elegido y descrito en los dos capítulos anteriores.

La trayectoria vital, o como los chicos solían decir, el “camino hacia el futuro”, título de la presente disertación, es una idea omnipresente durante mi convivencia en los lugares de esta etnografía. Usando una metáfora similar, podemos pensar esta investigación como un camino, y no un camino claramente trazado de antemano, sino como uno que se va abriendo en un proceso constante. Un camino que no se ve con claridad al principio –cuestión típica en los métodos inductivos de investigación–, y que durante todo el proceso presenta bifurcaciones entre las que hay que elegir, o donde se presenta sin alternativas. Se trata también de un proceso en el que no siempre es posible recurrir una decisión tomada. Como en cualquier camino, se presentan obstáculos, así como atajos y puentes para superar las dificultades; todo esto en un proceso en el que se van desarrollando las prácticas propias de la investigación social, que transcurren en la interacción, a nivel cognitivo, emocional, y corporal (e.g. Guber, 2001; Wacquant, 2006b).

La investigación es siempre desordenada e iterativa. El presente es un ejercicio de organización que tiene como función comunicar el proceso construido y vivido. Lo que viene a continuación es un trabajo que es a la vez introspectivo y retrospectivo, que busca, a través de una narración, dar sentido a un proceso complejo, sin esconder los momentos de dificultad, duda y reorientación.

El grueso del trabajo de campo se conformó durante 8 meses de observación participante complementada con la realización de entrevistas en profundidad y encuentros puntuales posteriores en un periodo total de 18 meses

¹⁰⁶ Este capítulo se ha nutrido de las discusiones específicas del grupo Mediaciones del IN3-UOC, así como de los seminarios que éste organizó en el IN3 con invitados internacionales. Agradezco a los investigadoras e investigadores que forman parte de éste por lo que me enseñaron, y en especial a Elisenda Ardèvol.

(2012-2013)¹⁰⁷. Para mi trabajo partí de una agència de col·locació o centro de inserción¹⁰⁸ que he llamado Fundació La Porta, por donde pasan jóvenes que no completaron sus estudios superiores en el sistema educativo de primera opción, es decir, que no obtuvieron el diploma de la ESO¹⁰⁹. Dentro de este centro se hicieron talleres de video participativo amparados por un Proyecto Europeo y en los cuales participé como voluntaria. Posteriormente hice el seguimiento de los cuatro jóvenes que se quedaron durante todo el proceso –Dionut, Lucas, Gary y Emerson–, “viajando” con ellos por diferentes lugares de interacción (Clifford, 1996), y siguiendo algunas de las relaciones que parecieron importantes para ellos. Estos jóvenes tenían entre 17 y 24 años al principio del trabajo de campo. Eran alumnos de este centro y seguían diferentes formaciones para obtener por diferentes vías un diploma de educación básico que les permitiera conseguir trabajo. Accedí a otros espacios de sus vidas aparte del formativo, entre los que se cuentan la iglesia cristiana Poder Global a la que asisten Lucas y su familia desde que él es muy pequeño, a algunos de los domicilios familiares, y a encuentros sociales puntuales como cumpleaños, fiestas, las presentaciones de documentales participativos, entre otros. También los seguí por algunos lugares de interacción social conectados a Internet, sobre todo Facebook.

Explicitaremos el objeto de estudio, la pregunta principal que se deriva de éste, así como las subpreguntas de investigación. También explicaremos cómo fue la toma de contacto con personas, proyectos educativos y lugares, para luego adentrarnos en su descripción, en donde centramos el estudio de la relación entre clasificaciones sociales marginalizantes –“fracaso escolar” e “inmigrante”– y la manera en que se viven y gestionan en el día a día las desigualdades que éstas implican. Cabe anotar que la descripción detallada de los jóvenes protagonistas de esta investigación –Gary, Emerson, Dionut y Lucas–, así como de sus familiares, se aborda en el capítulo siguiente. Haremos especial mención de las ventajas de la metodología elegida una etnografía también conectada, así como de los retos que planteó, y también de los aspectos éticos que debieron ser tenidos en cuenta tanto en la etapa de recolección de información como de construcción de datos, de su análisis y su posterior presentación.

¹⁰⁷ Al mismo tiempo, cabe remarcar que la presencia de actividad de ellos en el “muro” de mi cuenta personal de Facebook hace que el término “salir del campo” cambie de significado.

¹⁰⁸ Centro de inserción: Establecimiento educativo que ofrece formaciones profesionales pensadas para la inserción inmediatamente posterior al mercado laboral.

¹⁰⁹ E.S.O: Educación Secundaria Obligatoria.

4.1 Elegir la etnografía y la etnografía digital

Elegimos la etnografía (Guber, 2001) y también etnografía conectada a Internet (Markham y Baym, 2009) como estrategia metodológica descartando otras vías de investigación como los métodos de análisis cuantitativos, o dentro de los métodos cualitativos, el uso exclusivo de un sólo tipo de técnica como es el caso de las entrevistas, o únicamente la observación participante en Internet, por ejemplo. Una parte de la justificación para esta elección se encuentra en el repaso que hemos hecho a la literatura sobre inmigrantes, jóvenes y sobre jóvenes inmigrantes realizada a lo largo de los dos capítulos anteriores¹¹⁰. Frente a la idea proveniente de las técnicas cuantitativas de investigación de que la rigurosidad se encuentra asegurada por la representatividad de la muestra, es decir, por la capacidad de generalización al conjunto de la población de los análisis realizados, diremos que una muestra reducida –como es nuestro caso– también puede ser rigurosa. Para que esto sea así, no obstante, es necesario atender a otros criterios como la saturación de la información y la exhaustividad a la hora de explorar las relaciones posibles entre categorías analíticas relevantes en la construcción de nuestro objeto de estudio. Al mismo tiempo, la aproximación a la vida cotidiana desde el método etnográfico permite movimientos laterales para avanzar en la comprensión de la complejidad de un fenómeno particular, lo que complementa –y no se opone a– la comprensión de las tendencias generales a la que pueden llegar los métodos cuantitativos¹¹¹.

La etnografía es un método que implica el estar con otras personas para observar y participar en sus actividades, con el fin de ganar en comprensión de lo que ellas hacen, sus razones, y el sentido que le dan (San Román, 2009) y

¹¹⁰ Por ejemplo, la inadecuación de las categorías convertidas en variables de indagación cuantitativa, o la facilidad de confundir los términos que usamos todos y que pertenecen al sentido común con conceptos analíticos cuando se usa únicamente la entrevista como método cualitativo. Para el resto de argumentos se recomienda leer los dos capítulos anteriores.

¹¹¹ Como dijo Norbert Elias (con Scotson, 2012: 58-59), relacionado con el concepto subyacente de figuración: “El análisis de una pauta universal en un contexto reducido (...) impone obviamente algunas limitaciones, pero también ofrece ventajas: permite analizar en el detalle, microscópicamente, unos fenómenos que también se dan en unidades sociales mucho más grandes y complejas. Se puede construir un modelo explicativo a pequeña escala partiendo de la hipótesis de que puede, con las debidas comprobaciones, ampliaciones y matizaciones, explicar idénticas dinámicas en unidades de mayor tamaño. (...) como una especie de ‘paradigma empírico’”.

explorar todo esto junto con las explicaciones que elaboran con respecto a su propia vivencia. Es lo que Clifford Geertz llamó las interpretaciones de primer orden que sólo un “nativo” puede realizar (2003: 28). Se trata de un método que busca incluir todos los aspectos relevantes que ayuden a la comprensión de la diversidad cultural y de las relaciones complejas entre personas, cosas, situaciones e instituciones (Guber, 2001).

Elegí la etnografía por varios motivos que tienen que ver con la propuesta epistemológica que presentamos en la introducción y con las herramientas teóricas elegidas dado nuestro caso empírico, y que fueron explicadas en el capítulo anterior.

Como ya explicamos, una de las aspiraciones de este trabajo es la de construir un objeto de estudio siguiendo las premisas bourdieusianas de relacionalidad y procesualidad. Esto implicaba en nuestro caso distanciarnos de las categorías de análisis dadas de antemano y que pretendíamos cuestionar como por ejemplo “joven inmigrante” y “riesgo de exclusión social”, y preguntarnos en qué procesos y con relación a qué se había podido llegar a su concepción.

La etnografía me permitió un ejercicio de reflexividad sobre mi posición con respecto al tema que me interesaba estudiar, y también un ejercicio de establecer una distancia con mis pre-conceptos sobre un “grupo” pensado como tal de forma precipitada y no comprobada empíricamente¹¹². Esto resultó de interés pues en la relación que establecí con los jóvenes y sus entornos que pude analizar las relaciones de poder de las que yo también formo parte. No es que esto no sea posible con cualquier método de estudio, al contrario. La reflexividad es importante en toda investigación. Me refiero a que con este método hay una confrontación ineludible y reiterada entre lo que se es, se piensa que es, y con lo que se representa para las personas con las que se investiga, además por un tiempo particularmente extendido de tiempo¹¹³. La reflexividad implica un movimiento importante hacia el reconocimiento de la posición que tiene la que investiga en la sociedad a la que pertenece. Me refiero a la propia posición en el campo social con respecto al privilegio y con respecto a los condicionamientos socioeconómicos, al género, a la edad, al sentimiento nacional, al posicionamiento político, al posicionamiento en el mundo académico (Bourdieu,

¹¹² Para más detalles sobre este planteamiento, ver la introducción a esta disertación.

¹¹³ En las exigencias actuales de realizar una tesis de doctorado en 3 años, un trabajo de campo de 8 meses es demasiado largo, y con respecto a algunos cánones de la tradición etnográfica que he podido comprobar con colegas antropólogos y antropólogas, es demasiado corto.

2008). También implica entender la relación que la investigadora puede establecer con el mundo de los investigados por estos mismos motivos y la manera cómo estos pueden interpretar su presencia (Guber, *op. cit.*). Esta reflexividad no es un apartado de la presentación de la investigación hecha, sino que debe estar presente a lo largo de la descripción etnográfica.

Así, la aproximación etnográfica obliga a una confrontación constante con los propios prejuicios que tenemos como personas (Grimson, 2011: 57), e implica un trabajo de “desnaturalización”, es decir, de volver exótico lo familiar (Lins Ribeiro, 1989; Wacquant, 2004), al mismo tiempo que se hace un ejercicio de empatía o de “ponerse en los zapatos del otro”.

Mi convivencia y observación de los actores en situación, y también la participación en algunas de sus actividades cotidianas, muchas ellas enmarcadas institucionalmente, me permitió centrar la atención en el sentido que se le daban a criterios de grupalidad durante el proceso de investigación mismo por parte de los participantes. Esto se relaciona con uno de los fundamentos del método etnográfico, que es el de asumir que los conceptos usados por las personas en las que se interesa la que investiga no pueden ser usados de forma directa y automática como categorías de análisis (Pujadas, Comas y Roca, 2007; Bourdieu y Wacquant, 2005; Bourdieu, Chamboredon, y Passeron, 2013), sino que deben ponerse en relación con la teoría.

Además, al interesarme los contrastes y coincidencias con respecto al privilegio que pueden operar en un mismo contexto, el diseño metodológico apoyado en la etnografía ofrece la posibilidad de ver en simultáneo varios puntos de vista, las interacciones sociales en desarrollo, y la heterogeneidad de las posiciones que se ocupan en el campo social, así como la heterogeneidad de las subjetividades que se expresan en el cotidiano. La etnografía me permitió incluir desde un primer momento los elementos -personas, agrupaciones, instituciones, espacios de interacción- que forman parte de esta elaboración intersubjetiva de significados, como aconseja por ejemplo Howard Becker (2010) desde la tradición interaccionista.

La etnografía permite enriquecer el foco de las investigaciones cualitativas que se centran en narrativas puntuales, y en los imaginarios y representaciones que se pueden identificar en éstas. Todos buscamos, en nuestras narraciones sobre el pasado, el presente, y el futuro, una coherencia global de significado (Luttrell, 2010), mediada por la memoria y la búsqueda de una coherencia. Las prácticas y discursos son contradictorios muchas veces, y esto no es un error, sino que forma parte de la lógica de los procesos culturales, y de la consciencia práctica de los agentes sociales (Lins Ribeiro, 1989 usando el término de

Giddens, 1984). La observación directa de la acción permite captar las contradicciones y complejificar la coherencia de la narración, lo que se suele llamar triangulación de los resultados.

Desde el punto de vista del enfoque teórico que hemos descrito en el capítulo anterior, la etnografía se presenta como la mejor respuesta al interés de estudiar los procesos de creación de fronteras simbólicas entre agrupaciones, la configuración de posiciones en un campo social a través del cual podemos estudiar las desigualdades, y además, en situaciones de interacción cotidiana. La manera como un capital económico, cultural y simbólico (clase social), el sexo, la raza, y la generación, organizan las posiciones –desiguales– entre personas, o agrupaciones de personas, son relacionales y se gestionan en las interacciones concretas del día a día.

Uno de los retos de la aproximación etnográfica es, como ya afirmaba Lévi-Strauss (1983) la de saber combinar el alejamiento analítico con el acercamiento al contexto, a los procesos, relaciones y personas que nos comparten partes de sus vidas. Clifford Geertz explica de la siguiente manera las capas de las que está conformada la descripción antropológica:

[L]as descripciones (...) [d]eben elaborarse atendiendo a las interpretaciones que hacen de su experiencia personas pertenecientes a un grupo particular, porque son descripciones, según ellas mismas declaran, de tales interpretaciones; y son antropológicas porque son en verdad antropólogos quienes las elaboran.” (Geertz, 2003: 28).

Aunque quien desarrolla la etnografía tenga en cuenta la perspectiva del actor, la descripción etnográfica no es sólo la perspectiva del actor, sino una puesta en diálogo de la perspectiva del actor con la de otros actores, y de estos con la perspectiva del etnógrafo, que es al final de cuentas quien acaba por analizar los datos, con lo cual no se trata de traducir la perspectiva del actor, sino de elaborar la descripción densa –por compleja– que hace el etnógrafo sobre los actores con los que ha interactuado¹¹⁴.

Esta etnografía es también digital. En esta investigación pasé de pensar la etnografía en “espacios online” como un complemento a mi interés inicial, pero cuyo enlace con el resto del trabajo no resultaba evidente de entrada, a pensarla como una parte sine qua non de la investigación con los jóvenes de esta

¹¹⁴ Alejandro Grimson recuerda que el punto de vista del otro no se incorpora sin más, sino que se pone en diálogo con el punto de vista de varios tipos de actores (Grimson, 2011: 39), incluido el propio de la investigadora, que es también actriz social.

etnografía. Su actividad en internet ya era intensa desde antes de mi presencia, y formaba parte de las actividades que realizamos juntos. Teniendo en cuenta que el objetivo de la investigación es el de explorar la relación entre categorías sociales y la organización de las desigualdades a través de la observación participante y las entrevistas, el acceso a estos lugares de interacción on-line han jugado un papel muy relevante, evidenciado por la sensación que tuve, hasta que obtuve acceso a ellos, de estarme perdiendo eventos e interacciones importantes. Ellos estaban ahí y yo debía ir allí a estar con ellos. La estrategia de investigación principal fue seguir las prácticas cotidianas de estos chicos -sobre todo en las que tenían que ver con una idea de subjetividad o de entendimientos de sí mismos y de otros- primero presencialmente, y luego en ambas modalidades: presencialmente y en la Red. Como proponen Leander y McKim (2003) mi estrategia seguir algunos de los flujos de los chicos en diferentes espacios que componen su cotidianidad tanto on como offline.

Desde nuestro punto de vista es útil diferenciar a Internet –y sus plataformas como blogs, o redes sociales– como objeto de estudio de Internet como herramienta de investigación o trabajo, aunque es evidente que en la etnografía digital, estas dos dimensiones se entremezclan (Murthy, 2008). Con respecto a Internet como objeto de estudio, diremos que su relevancia en el que nos atañe aquí tiene que ver con el hecho de que su uso es natural para los jóvenes de este trabajo, y tanto es así que tienden a minorizar la importancia que tiene, porque simplemente forma parte de sus cotidianos. Por ejemplo, cuando les pregunto acerca de su uso de Internet y con qué fin, me responden un vago “para todo”, dando más detalles sólo si se los pido.

Los jóvenes interactúan en las redes sociales con compañeros de formación, con amigos, con otros jóvenes que no han visto en persona o que no recuerdan haber visto en otros lugares, pero que interpretan como afines; interactúan con adultos y con familiares. También hacen circular contenidos de forma diaria o casi diaria, tanto en Facebook como en otras plataformas como Youtube. También consultan páginas para acceder a contenidos de todo tipo, desde la última música de sus cantantes preferidos, hasta los últimos programas de moda en otras regiones del mundo, sobre todo Estados Unidos y en algunos casos los países en los que nacieron. También usan Internet para acceder a información práctica en general. Los que tienen un móvil conectado a internet tienen la posibilidad de desplegar este tipo de actividad desde cualquier lugar y momento. En el caso de Gary, Emerson, Dionut y Lucas, así como sus redes de amistad, disponen de perfiles de Facebook, y aunque todos tienen móviles con acceso a internet, sólo dos de ellos tienen cubierto ese gasto, Emerson y Lucas. Emerson hacía un uso especialmente intensivo del móvil conectado a Internet

incluso durante la clase, lo que daba lugar a llamadas de atención por mi parte o por la parte de Ataúlfo cuando considerábamos que interfería con el flujo de la actividad que estuviéramos realizando.

Esta investigación se ha centrado en la actividad de los jóvenes en Facebook y Youtube, lo que ha permitido un acceso directo a una parte muy importante de la actividad de los jóvenes –a nivel de contenidos, relaciones, intercambios, etc.–, aunque en ningún caso la única. No estamos afirmando que los jóvenes de esta investigación interactúen online únicamente en Facebook o Youtube, ni que sea desde su punto de vista la más importante para ellos. En cambio, afirmamos que estas dos plataformas son estaciones o paradas de campo (Postill, 2008:7, inspirado en Giddens, 1984:119) desde donde observar prácticas, en medio de flujos de contenidos, de personas, de interacciones, de páginas web, etc.

La inclusión de la actividad de sociabilidad en las redes sociales por parte de los jóvenes me mostró que era importante realizar una reflexión con respecto a la división entre lo que pensamos como lo conectado o desconectado de Internet basada en la literatura disponible¹¹⁵. Diversos estudios cualitativos que encaran el estudio de la relación entre lo online y offline en la vida cotidiana han ido mostrando que es difícil sostener la separación ontológica entre estas dos formas de comunicación (mediada por ordenador y cara a cara) como si fueran espacios separados y dicotómicos, sosteniendo que se trata de muchas veces de una división impuesta por los investigadores en vez de una experiencia propia de los sujetos estudiados (Leander y McKim, 2003), y que, en todo caso, esta división no debe ser el punto de partida del estudio, sino el análisis de cómo las personas categorizan o no su experiencia online y offline como mundos separados o como un continuum en sus formas de sociabilidad. Aproximaciones desde a la antropología, como los trabajos editados por Heather Horst y Daniel Miller (2012) también insisten en cuestionar la idea de que las relaciones cara a cara deben ser necesariamente más auténticas que las interacciones online, afirmando que se trata de una creencia “romántica” anclada en nuestro sentido común, pero que no tiene por qué reflejar la experiencia de las personas que estudiamos. Más aún, presupone que las relaciones cara a cara son la fuente

¹¹⁵ Desarrollo este argumento en la ponencia “El estudio etnográfico de prácticas de socialidad cotidiana entre jóvenes: enlazando lo *online* y lo *offline*”, que presenté en el XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español.

original y no mediada de la cual las relaciones online son sólo un pálido reflejo sin consecuencias de “realidad”. Se trata de una distinción que tiene su origen en los primeros estudios de Internet (Ardèvol y Gómez-Cruz, 2012) pero que puede dificultar aún hoy nuestra comprensión de la experiencia concreta de las personas que construyen sus espacios de sociabilidad enlazando el online con el offline. En la literatura sobre las relaciones humanas a través de tecnologías digitales se han acuñado distintos términos que buscan transmitir la idea de articulación –entre contextos, espacios, medios, etc.–, como por ejemplo “co-articulación” (Leander y McKim, 2003), “hiper-mediación” (Soukup, 2013), o incrustación –embeddedness– (Miller y Slater 2000). En la misma línea, aquí partimos de la idea de que la separación online y offline no debe ser una línea divisoria que establezcamos a priori, sino que debe ser abordada como pregunta de investigación y en consecuencia ir al campo para examinar la manera en que los propios actores sociales utilizan o no estas categorías y qué sentido tienen en un análisis desde las ciencias sociales.

En cuanto a su uso como herramienta de investigación diremos que es difícil imaginarse la actividad investigadora, al mismo nivel que cualquier otra actividad profesional, sin el uso de internet. Podríamos incluso cuestionarnos la existencia de trabajos de investigación completamente offline porque es a través de la búsqueda de información en Internet que tendemos a realizar una primera aproximación a cualquier concepto, cuestión, o incluso persona, a veces pasando a ser más que sólo una primera aproximación. Puede que se haya convertido en un acto reflejo y que pase desapercibido, pero que esta ahí y forma parte de la manera como aprehendemos el mundo. Aporto un ejemplo de mi diario de campo, sencillo y que no parecía importante en el momento que lo escribí, pero que pone de relieve el acto reflejo de buscar información por internet:

De repente, llegamos a un parque que ya me había medio imaginado porque había entrado a la página de La Fundació en cuanto supe cómo se llamaba (estaba en mi despacho). 9 de Enero de 2012.

La ventaja de realizar observación participante en Facebook es la posibilidad de acceder a interacciones de forma bastante explícita. Otra de las ventajas es la de poder conocer de forma visual y auditiva algunos de los gustos de los jóvenes como por ejemplo de tipos de música o canciones en concreto, de marcas de ropa, o programas de televisión. También recolecté información relevante para la investigación más allá de la co-presencia física en espacios o las conversaciones directas, como por ejemplo sobre la existencia de conocidos, amigos y familiares en concreto con los que no coincidí en otros lugares. También permite ver los interiores de inmuebles, e incluso casas de terceros o

lugares ubicados en países lejanos, como por ejemplo, la casa que está construyendo el padre de Emerson en República Dominicana. No es que no se pueda acceder a esta información sin una plataforma conectada, pero sí que se ejerce una compresión espacio-temporal en el acceso a esta información.

Aquí resulta de especial importancia la distinción entre información y dato, que consideraremos brevemente en el siguiente apartado cuando hablemos de la conformación del campo etnográfico. Esto es así porque el contexto en el que accedo a esta información cambia, y porque sostenemos que la premisa según la cual lo online está enlazado con lo offline junto con nuestro objeto de estudio implica que para convertir la información en dato debemos también explorar los significados de eso que vemos en la pantalla junto con los jóvenes de la investigación –e idealmente con más gente implicada en lo que vemos en la pantalla.

Por otro lado, la simultaneidad de internet genera la sensación de que hay varios planos temporales y espaciales que exigen la mirada de la investigadora. A las tareas de la investigación en el campo se le suma ahora las tareas de recolección de datos en Internet, que se van generando sin cesar. Esto implica la dificultad de acotar y delimitar la información que será tomada en cuenta, que si bien no es exclusiva de la etnografía en espacios online, si se muestra con una fuerza inusitada, como muestra por ejemplo esta nota en mi diario de campo escrita después de descubrir que los padres de Lucas tenían un perfil de Facebook cada uno:

Tengo a los chicos como contactos en Facebook, y veo muchas cosas. Ahora, encuentro complicado delimitar el número de observaciones. ¿Hasta dónde circunscribo el número de personas raíz al que me dedico a observar? Y si de por sí observar a una sola persona ya me da problemas a la hora de delimitar el tipo de contenidos que elijo, ya que todos tienen que ver con la sociabilidad entre esta persona y sus facebookamigos¹¹⁶, ¿qué criterios utilizar para focalizar la observación online? Febrero de 2012.

La dificultad para dirigir la mirada de la indagación no es exclusiva de la etnografía en espacios online, pero la permanencia de los datos en las plataformas hace que el volumen de información al que se accede sea a veces inmanejable. La necesidad de enfocar la mirada para evitar el riesgo de ahogarse en un mar de información es contradictoria con la premisa etnográfica de mantener abierta la mirada al menos en las fases iniciales de la investigación.

¹¹⁶ Así distinguí a principio de la investigación entre amigos en el sentido clásico del término y los contactos en la red social.

Facebook, en tanto que componente importante del campo etnográfico plantea ciertos retos que ya introdujimos para el caso de la etnografía conectada en general. Nos enfrenta a preguntas como por ejemplo: ¿cómo delimitar las observaciones sabiendo que el problema no es la dificultad en el acceso a la información sino la profusión de ésta en todas las direcciones? También: ¿Cómo manejar la contradicción entre volatilidad y permanencia representada por internet y nuestras interacciones a través de ésta?

La profusión de datos que abre de golpe contrasta con la laboriosidad para construir los lazos de confianza necesarios para acceder a espacios que vamos descubriendo poco a poco, y que consideramos privados. En mi caso, y como he ido explicando, la exploración de otros espacios fuera de La Porta que podría ser interesante observar tomó varios meses. También tomó varias semanas obtener la confianza de las personas, es decir, de la construcción del rapport en la etnografía. También implicó un proceso obtener el consentimiento de los jóvenes y de otros adultos significativos que me permitiría el acceso a sus vidas. En cambio, en Facebook el reto es aprender a delimitar e interpretar la profusión de personas, lugares e interacciones que de golpe podemos observar. Otro reto planteado por la observación etnográfica tiene que ver con la elección de la información que vale la pena almacenar y clasificar. Como ocurre con las técnicas presenciales de recolección de información, la propia mirada ya va clasificando lo que es importante –y lo que no– apuntar en nuestras libretas de campo o grabar con nuestra cámara de video. Pero la ansiedad de no tener la información suficiente para apoyar nuestras reflexiones y descubrimientos hace que queramos apuntarlo todo, grabarlo todo, oír y recordar todas las conversaciones. A esta clásica ansiedad se le suma la facilidad de acceso a ingentes cantidades de información a través de Internet en mi caso sobre muchas situaciones de interacción en Facebook. En este sentido, a la facilidad en la recopilación de información hay que tener en cuenta los recursos temporales necesarios para recopilar y clasificar. Cabe anotar que si no se tiene en cuenta esto, se corre el riesgo de dejar la priorización de la información para la fase de análisis de los datos construidos, lo que fácilmente puede hacernos recopilar un volumen inmanejable de información.

Tanto la etnografía “en la pantalla” y en espacios de co-presencia física implican consideraciones éticas que explicitamos a continuación.

4.2 Consideraciones éticas

El deber de toda persona que se dedique a la investigación es defender la integridad moral y los derechos humanos de los y las que cooperan con ese

trabajo. Los intereses de estos cooperantes deben estar, en consecuencia, por encima de los intereses profesionales de los que investigan, aunque como han notado Annette Markham y Elizabeth Buchanan para el caso de la investigación con y en Internet (en prensa), hay que tener en cuenta a la hora de tomar decisiones éticas los posibles beneficios de la investigación para la gente implicada, así como el derecho de la que investiga a realizar su trabajo.

Los aspectos éticos de este trabajo se pueden pensar en relación a dos momentos diferentes de la investigación, en primer lugar en cuanto al acceso a informaciones personales –en las redes sociales que más usan los jóvenes y en los espacios en los que estuvimos físicamente–; y en segundo lugar a la hora de decidir un uso y presentación ética de los datos construidos a partir de la información recogida.

Mi deber ético como investigadora tiene que ver con las características de la metodología que elegimos, en este caso la etnografía, y también con las especificidades de la etnografía hecha con la ayuda de ordenadores conectados a internet. Como afirman Rodolfo Estalella y Elisenda Ardèvol (2007), el “estar con el otro” que implica la etnografía clásica y la etnografía conectada hace que los principios éticos deban estar presentes en todos los estadios de la investigación, desde la manera en que se presenta y explica la investigación, hasta la manera en que se presentan los resultados de ésta.

Por otro lado, la etnografía es una metodología que implica que el diseño mismo de la investigación vaya variando a medida que va avanzando. Esta variabilidad nos obliga a pensar la ética como unos principios básicos subyacentes y no como un código que deba aplicado al pie de la letra en todas las etapas y en todas las situaciones. Estos autores, como también otros en el ámbito específico de la investigación en internet como Annette Markham y Elizabeth Buchanan (en prensa) o Helen Nissenbaum (2010) proponen la ética no como un código cerrado, sino como una guía que subyace a todo el proceso de investigación, y que permite tomar decisiones contextualizadas en momentos clave de ésta. El término de “integridad contextual” de Helen Nissenbaum (*ibid.*), se refiere al flujo apropiado de información personal según el contexto, y defiende que la privacidad no es el derecho al secretismo o al control absoluto de la información por parte del “sujeto” sino al flujo apropiado de información personal.

En mi caso, les he explicado a los jóvenes, y cuando tuve la oportunidad a sus padres y madres, profesores y educadores, entre otros, de lo que se trataba mi investigación, por qué y para qué la hacía, y por qué me interesaba tomar información personal durante los talleres de audiovisual, entrevistas de sus perfiles de Facebook o canales de Youtube. Durante el proceso, cuando debía

por ejemplo hacer entrevistas a ellos o a sus padres, recordaba mi investigación y su objetivo. Al principio enuncié de la siguiente manera el objetivo de mi investigación: “conocer cómo se relacionan los jóvenes con sus entornos cotidianos”, de forma bastante general, pues en ese punto de la investigación etnográfica la pregunta era necesariamente abierta e imprecisa y porque no quería imponer un punto de vista al enunciar conceptos del tipo “inmigrante”, o “problemas”. Más adelante, les recordaba mi presencia en Facebook con comentarios como “me interesa saber qué música les gusta compartir”, o “me interesa saber quién son tus amigos”. Cuando les pedí que dibujaran un mapa con los lugares que más transitaban, aunque parecía una tarea bastante absurda para ellos y que no les beneficiaba en nada a priori, recibía un voto de confianza de su parte. Por ejemplo, Lucas me respondía “bueno, si te sirve para tu trabajo...”.

En cuanto a la presentación y uso de la información, y de los datos contruidos a partir de ésta, en este trabajo de campo he recolectado material textual e imágenes personales para fines de la investigación, lo que como ya mencioné remite a fines personales. Este material fue extraído tanto de las redes sociales que los jóvenes usaban como de situaciones de la vida cotidiana “*offline*”. La recomendación general que se hace es anonimizar la información cambiando los nombres de personas y lugares, y borrando los rasgos distintivos de las personas en las imágenes –protegiendo el derecho de las personas a la privacidad y al anonimato–, y haciendo firmar permisos de uso de la información por parte de los participantes en la investigación, el llamado “consentimiento informado” –protegiendo el derecho a la información y como prueba escrita del acuerdo entre investigadora e “investigados”–. Pero como veremos, el derecho a este anonimato, o como afirma Nissenbaum, el secretismo, no es algo que asegure el anonimato de forma directa y evidente, y tiene que ver con las nociones de privacidad que tiene la comunidad investigadora. Reflexionaremos acerca de estas tensiones un poco más adelante.

También he tenido en cuenta la manera de caracterizar estos lugares, personas, y proyectos (que es lo que haremos en el siguiente apartado). He optado por describir éstos como emblemáticos de una configuración social particular, como por ejemplo “Vàrraga, un barrio situado una una ciudad postindustrial y construida a partir de su dependencia de Barcelona” –hay varias de este tipo–, o el “Proyecto Europeo, financiado por la Unión Europea y con vistas a la intervención social”, que representa un tipo de proyecto posibilitado por unos formatos institucionales particulares, pero de los que contamos centenas.

Internet añade una capa más a las consideraciones éticas en el acceso y difusión de información de las personas que cooperaron con nuestra investigación. Danah boyd (sic) (2008) describió las cuatro especificidades de Internet y de las redes sociales conectadas así: la persistencia –los datos quedan almacenados en la Red–, la buscabilidad –se pueden buscar información, es decir, perfiles o comentarios, en poco tiempo–, la replicabilidad –los datos encontrados pueden transponerse a otros entornos– y la escalabilidad –el potencial para que los datos que se publiquen en la Red sean visibles es grande–. Esto implica que los resultados de la investigación que se publiquen a través de internet –lo que es el caso teniendo cuenta que los repositorios de tesis, las revistas académicas, entre otros formatos, se encuentran digitalizados y en servidores accesibles en internet–, puede ser fácilmente rastreables con la ayuda de un buscador como Google (boyd, 2008; Gómez-Cruz, 2012), y esto implica que la identificación de personas o lugares de esta investigación puedan hacerse más fácilmente, sobre todo para el caso de personas que no protegen –por diversos motivos– la información personal que publican en Internet.

En relación a Facebook, para mi era importante diferenciar mi rol como investigadora del de las corporaciones que se lucran con la compra y venta de información personal, la mayoría de veces sin el consentimiento de sus usuarios¹¹⁷. Evidentemente, yo no soy una corporación, y no represento a ninguna corporación o empresa multinacional. Pero debo reconocer que mi investigación doctoral también tiene sus propios públicos y en cierta forma sus propios “mercados”, en el sentido que el diploma que pretendo conseguir con ella espero suponga una mejora en mis condiciones de vida y mi satisfacción personal, y en el sentido que las personas que nos dedicamos a la investigación estamos cada vez más presionados a ser productivos en los términos del pensamiento economicista, liberal y neoliberal¹¹⁸. ¿Qué he podido hacer para

¹¹⁷ Sin ir más lejos, recordemos el escándalo en el que se vio envuelto Facebook al descubrirse que la compañía había conducido durante el 2012 varios estudios comportamentales usando los datos de sus usuarios –se calcula que fueron unos 700 mil–, y manipulando el algoritmo que filtraba los contenidos que podían ver en sus muros personales. Cf. www.wsj.com/articles/furor-erupts-over-facebook-experiment-on-users-1404085840 [accedido el 23 de enero de 2015]

¹¹⁸ Aunque estoy convencida de que la presente investigación contribuirá a entender las dinámicas de la desigualdad para los jóvenes y adultos de nuestro contexto, contribución que me excede, esto no debe impedirme reconocer que una de mis expectativas de vida, de forma similar a los jóvenes de esta investigación, es que mi calidad de vida mejore gracias a la obtención de un título, de doctora en mi caso, y de formación profesional en el caso de los jóvenes. La satisfacción por el trabajo bien hecho también puede clasificarse dentro de la categoría de “intereses personales”.

diferenciarme del rol de una empresa que se dedica a lucrarse de la actividad de las personas en la red, y en particular en las redes sociales conectadas? La solución situacional o contextual que elegí fue la de decir abiertamente, y de la forma más clara posible, que observaría su página en Facebook, aun con el riesgo de que cambien sus configuraciones de privacidad para que no pueda acceder a todas sus interacciones –el “limited profile” o perfil limitado, en jerga de Facebook–, o que pueda perderlos como contactos en Facebook. La construcción de una relación de confianza, básica para el trabajo etnográfico, es igualmente necesaria para ingresar en sus perfiles de Facebook. Me he acercado a ellos primero en persona, a sus actividades en clase, y luego en la medida de lo posible fuera de ella. Sólo en ese momento les he pedido su perfil de Facebook y les he comentado que estaría observando lo que allí sucede.

Adulto/ joven, privado/público

La primera de las tensiones en la toma de decisiones éticas está relacionada con la diferencia entre adulto y joven. Por un lado, esta diferencia comporta, en nuestro contexto cultural que es adultocéntrico, una relación de jerarquía. Las decisiones éticas están relacionadas con la existencia de relaciones jerárquicas. Éstas son el objeto de estudio de esta investigación y al mismo tiempo forman parte de ella. El hecho de que el taller sea voluntario, o que yo esté en contra de los abusos de poder, por ejemplo, no hace que éstos desaparezcan. Pensar lo contrario sería *naïf*. Las relaciones de poder no desaparecen por mucho que lo queramos, pero tampoco deben congelarnos y hacernos desistir de lograr un trato ético tanto de las personas como de los datos construidos¹¹⁹. Mi aspiración en esta investigación ha sido la de lograr establecer una relación de respeto mutuo inspirándome en la reflexión de Richard Sennett (2003). Para este autor el respeto tiene que ver con un sentido de la reciprocidad y el reconocimiento, en un mundo desigual.

Hay que tener en cuenta los aspectos éticos en la investigación sobre todo cuando se trabaja con personas a las que se le supone algún tipo de vulnerabilidad, lo cual, dicho sea de paso, no es un tema que haya surgido con la llegada de internet a la investigación. Como ya hemos evocado y como lo seguiremos haciendo en las páginas que componen esta tesis, a los jóvenes de esta investigación se les suele suponer una vulnerabilidad especial por el hecho

¹¹⁹ la idea de “relación de poder” se debe matizar –y es lo que de hecho hago en los capítulos siguientes, donde desarrollo el análisis–.

de estar en situaciones de vida precarias, y porque son considerados inmigrantes en riesgo de exclusión social, y también por el hecho de ser jóvenes.

La segunda de las tensiones éticas tiene que ver con la manera de entender la diferencia entre lo público, lo privado y lo íntimo, y en la manera como están confluyendo en las redes sociales las diferentes definiciones de estos conceptos (Papacharissi, 2009). En efecto, hay entre jóvenes y adultos en esta etnografía diferentes concepciones de lo que es privado, público e íntimo. Por ejemplo, a los jóvenes no les preocupa que yo vea sus perfiles de Facebook y que extraiga información para mi trabajo de ahí, suelen tener además perfiles abiertos a “amigos de amigos” o incluso al “público”, con lo cual, muchas personas que ellos no conocen acceden a esta información, y ellos lo saben. En cambio, a los adultos y sobre todo los profesores de la Fundació La Porta sí que les preocupa la privacidad y de hecho no abren sus perfiles personales de redes sociales a los chicos con los que trabajan, sino que se hacen perfiles específicos para trabajar con ellos.

Una de las características de la etnografía es, como ya apuntamos, nuestra convivencia con las personas que investigamos, y su punto de vista es tenido en cuenta durante todo el proceso de investigación. Esto quiere decir que si los chicos piensan que no hay nada que esconder en las fotos y comentarios que postean, es porque no creen que deba ser protegido de miradas incautas. Pero desde un punto de vista externo o analítico, hay que tener en cuenta la “integridad contextual” (Nissenbaum, 2010), es decir, al deber de generar un flujo adecuado a los intereses de los que forman parte de mi investigación. En efecto, debo pensar en las consecuencias de la exposición de esos datos a la comunidad académica, no sólo a través de la exposición durante seminarios, conferencias y otras ocasiones similares, sino a través de Internet. En efecto, una de las cuestiones que resultó clave en el trabajo de campo con los jóvenes es que ellos intentaban esquivar un prejuicio negativo que según ellos la gente se hacía únicamente en base a su apariencia física, es decir, a su presencia en lugares. Es por esto que debía, como ellos lo hacen, proteger su imagen de las miradas descontextualizadas, y por esta razón decidí borrar las caras de las fotos, así como los nombres reales de personas, lugares y programas educativos. Cabe anotar que intenté usar métodos que no hicieran parecer las fotos imágenes policiales, pues el remedio habría resultado peor que la enfermedad, para usar esta vieja expresión.

¿Vulnerabilidad de los jóvenes en la Red?

Una cuestión en la que confluyen estos dos ejes de jóvenes/adultos y privado/público, es la idea de que los jóvenes navegan de forma inocente por la Red mostrando información privada y más aún, íntima, al público que navega por blogs y redes sociales. Esta es la base para la ansiedad por parte de adultos que asumen un rol de protección y que aplican en su análisis, como es evidente, sus propias definiciones de privacidad. Pero hay que anotar que en internet y muy probablemente en otros espacios de la vida, los adultos no son menos vulnerables que los chicos a las consecuencias no buscadas de la exposición semi-pública o incluso pública de datos personales. Muchas veces los adultos no conocen tampoco el grado de exposición de la información que están publicando en las redes sociales. Aquí nos es útil diferenciar la idea de experiencia vital, en la que el adulto tendría una ventaja sobre el joven, lo que a su vez justifica que deba ser protegido por el adulto –lo cual no deja de ser una concepción culturalmente definida–, y la alfabetización digital que nuestra actividad informada en la Red requiere.

Como se ha mostrado en la literatura (e.g. Turkle, 2011), y como numerosos movimientos en pro de una cultura libre en internet apuntan (e.g. Lessig, 2006)¹²⁰, los usuarios de internet somos todas y todos –y no sólo los jóvenes– poco o nada conscientes de la sofisticada programación que hay detrás de las plataformas visuales que utilizamos a diario, diseñadas para que terceras partes puedan acceder a nuestra información con fines comerciales y que son usadas en muchos casos como medio de control estatal.

Teniendo en cuenta las diferentes definiciones que lo privado, íntimo y público pueden tener para los jóvenes, hay que decir que aunque éstos escriban sobre sentimientos y muestren sus cuerpos en fotos colgadas en Facebook, por ejemplo, esto no significa que no tengan un sentido propio de lo que es privado e íntimo, de lo que puede contarse o mostrarse en las redes sociales y lo que no. Por ejemplo, para proteger la información sobre cosas que les pasan y que consideran privadas, las publican en el muro de Facebook de una forma tal que

¹²⁰ Como Aymeric Mansoux, que visitó Barcelona para las jornadas “Nuestra vida en la red”, presentando su proyecto “*Naked on Pluto*”, que presenta toda la información personal que posee Facebook y a la que pueden acceder las aplicaciones de la plataforma, bajo la forma de un juego por ordenador en que la interfaz visual está muy poco desarrollada. Esto hace que el jugador de *Naked on Pluto* vea que controla poco o nada de lo que ocurre con su información –y la de sus amigos– una vez puesta en circulación en la llamada “nube”. Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona el 24 de febrero de 2012.

sólo las personas implicadas pueden entender, lo cual genera la curiosidad de otras personas no implicadas, que al no comprender de qué se trata acaban pidiendo más información en la sección de respuestas a comentarios de la plataforma.

La decisión que he tomado con respecto a esta cuestión fue la de exponerme en igual medida (e.g. Gómez Cruz, 2012) abriendo mi contenido en Facebook a los jóvenes y a sus amigos, y usando mi perfil personal “real”.

La presencia de terceras personas

La presencia de terceras personas también plantea un reto ético. A diferencia de lo que se podría pensar, no es un reto que haya surgido con el “internet social” o interactivo. En todas las investigaciones etnográficas ha habido siempre un conjunto de personas que forman parte de los contextos observados, pero que al no ser el centro de interés en la investigación, no forman parte de los acuerdos informados que se espera la etnógrafa ponga en marcha y explicita. Esto no impedía el uso de la información de estas personas en las investigaciones “pre-internet”. La información captada en el flujo de la interacción entre investigador y los sujetos de esa investigación ofrecían oportunidades valiosas para la triangulación de sus observaciones y los puntos de vista surgidos en ellas. Lo que sí podemos considerar un reto específico es que en Facebook nos podemos convertir muy fácilmente en “lurkers” o espías, en el sentido de ver sin ser vistos, lo que implica cambios en la relación social que da origen a los datos obtenidos.

Con “terceras personas” nos referimos a las personas que forman parte de los contextos cotidianos de estos jóvenes y de sus familias, lo que implica tanto a espacios offline como online. Se trata de personas con las que se tejen relaciones que es interesante para mí incluir en la investigación, pero que no conocen mi rol como investigadora. Las etnografías hechas antes de que el uso doméstico y académico de internet se expandiera ya incluían por lo general una presencia más o menos personificada de terceras personas de las que se tomaba información sin ser advertidas de forma explícita que estaban siendo escuchadas por un/una investigador/a¹²¹, y que sus palabras o gestos, podían potencialmente formar parte de los datos de un estudio. Las consideraciones éticas frente a este tipo de prácticas no impidieron que usaran informaciones de conversaciones cotidianas, tal vez por considerar que no se estaba dañando a

¹²¹ En muchas investigaciones con jóvenes el o la investigadora son habitualmente identificados como “profes” por ellos (v.g. Willis, 1977).

nadie si no se enunciaban sus datos personales en la investigación. Las sospechas éticas que hay al respecto de una práctica así en la era de las redes sociales tiene que ver con la presunción de desprotección de los jóvenes que ya mencionamos¹²², y también con el hecho de que en una red social como Facebook la persona que investiga no siempre tiene una actividad visible. En efecto, desde mi propia definición de lo que es una relación de confianza o rapport, al no haberla construido con parientes lejanos o amigos de los jóvenes con los que trabajé directamente, me abstuve de hacer comentarios o de hacer click al botón “me gusta” en fotos o comentarios donde no aparecieran los directamente avisados. Esto, en efecto, me ha convertido en una *lurker*, o fisgona. ¿Es ético que como investigadora tome el permiso obtenido por mis informantes clave como un acuerdo tácito de estos terceros a que registre informaciones personales que me servirán para reconstruir el contexto social de los protagonistas de mi estudio? La respuesta en mi caso es que no, por lo que he decidido no aportar la información visual que paradójicamente sí que he registrado mentalmente y que forma parte de la reconstrucción de lo que he llamado el contexto de investigación, los espacios y las relaciones de los jóvenes. En todo caso, sólo evidencio la información que ha sido compartida conmigo por los jóvenes. Un ejemplo de esto es que el padre de Emerson, Salvador, está construyendo una casa en la República Dominicana con el dinero que lleva reuniendo con su trabajo en Cataluña y que envía en forma de remesas. No utilizo las fotos que Salvador se ha hecho y ha posteado en Facebook, así Emerson las haya comentado y él mismo me haya comentado tal proceso. En este caso, por ejemplo, únicamente uso la información porque ésta fue proveída por el mismo Emerson –y no el material visual–. Al mismo tiempo, he decidido usar la información contextual que la actividad tanto online como offline de terceras personas me proporcionaba, como se lleva haciendo por décadas en la práctica etnográfica.

Para acabar, recordaremos la tensión que existe entre por un lado la construcción de unos datos a partir del contacto con otras personas, que son en principio la evidencia que usamos para apoyar las afirmaciones sobre nuestros hallazgos, y por el otro las decisiones éticas que conducen a una forma de ocultación de esta evidencia.

¹²² Las noticias sobre *bullying* y acoso infantil a través de las redes sociales conectadas a internet generan un pánico moral (Cohen, 2002) y alientan estas ansiedades.

4.3 Investigando clasificaciones y desventaja social con jóvenes: acceso y conformación del campo etnográfico

Consideramos importante diferenciar el proceso por el que recolectamos información y el proceso a través del que construimos los datos que usaremos como evidencia para las afirmaciones que hacemos en esta disertación. Es importante tener en cuenta las dos etapas, que es precisamente lo que expondremos a continuación. Así, comenzaremos diciendo que el campo etnográfico y el dato etnográfico (o científico) se construyen a través de procesos relacionales e intersubjetivos entre la persona que investiga –es decir yo– y los “investigados”, y a través de la mirada teórica que aplico. Reconocer esto implica la superación de la aspiración a la neutralidad valorativa de las tradiciones positivistas en las ciencias sociales. Desde los años 80 se ha comenzado a cuestionar la idea de que los datos no provienen directamente de los hechos sociales sin más, sino de la mediación del que investiga y también de la interacción e intersubjetividad que implica también a la investigadora (Guber, 2011: 49)¹²³. La aspiración a la objetividad no elimina que la persona que investiga deba negociar un acceso al mundo de las personas en las que se interesa, que nunca es incondicional y directo, y tampoco elimina el proceso de construcción e interpretación de los datos. Por lo tanto, los datos se construyen por la mirada de quien investiga, de sus orientadores y colegas de profesión, y por un bagaje no sólo vivencial sino académico y teórico, y en la interacción con las personas que forman parte de los sujetos investigados. Por otro lado los datos no “hablan” por sí mismos, sino por medio de herramientas teóricas explícitas.

El acceso y la conformación del campo etnográfico es el proceso a partir del que se concretaron empíricamente los intereses iniciales de esta investigación y que se llegó a una problemática concreta y a una pregunta de investigación, que explicamos de forma detallada en el apartado siguiente.

¹²³ Rosana Guber (*op. cit.*) también nos recuerda que esta neutralidad valorativa se piensa asegurada por unos métodos de investigación estándar. Así, no es que el positivismo elimine la injerencia humana es decir la subjetividad en la “obtención” de los datos, sino que la invisibiliza, ocultando sobre todo la presencia de un analista humano – el que investiga– en la exposición de los resultados de su trabajo. En el caso concreto de la etnografía, la ilusión realista del positivismo anterior a la década de los 80 consiste en pensar que la convivencia con los sujetos de estudio permite entender el punto de vista de éstos como si se fuera uno de ellos. Esto redundaría en hacer desaparecer al investigador de la relación intersubjetiva con los investigados, es decir, la oculta pero no la elimina.

Recapitulando, el interés inicial giraba entorno a las perplejidades que me generaban la distinción entre inmigrantes y autóctonos, y a la relación que esta distinción podría tener que ver con la desventaja social. Me interesaba también problematizar la sociabilidad de los jóvenes en las redes sociales conectadas a internet, y poder analizar el tipo de información a la que ya había accedido en investigaciones anteriores.

Con esto en mente, el trabajo de campo se efectuó en dos etapas. La primera fue la exploración en la que intenté varios accesos para poder llegar a los jóvenes que me interesaban por mis intereses de investigación iniciales. Ésta se extendió desde septiembre a diciembre del 2011. El grueso de la segunda etapa del trabajo de campo abarcó un periodo que fue desde diciembre de 2011 hasta julio del 2012, a lo que se le sumaron encuentros posteriores a ese periodo con algunos protagonistas de la etnografía, así como una observación continuada de su actividad en Facebook. Desde entonces, el contacto a través de Facebook ha facilitado mantener el vínculo con los protagonistas y con la presentación online que hacen de las cosas que pasan en sus vidas.

4.3.1 Fase exploratoria y acceso

Antes de encontrar el lugar y las personas con las que trabajaría definitivamente para construir el campo para esta tesis, intenté varias rutas que acabaron sirviendo como exploración inicial. Entré en contacto con personas que trabajaban con jóvenes en circunscripciones en los que ya había trabajado en el pasado¹²⁴. Contacté con profesionales del trabajo con jóvenes, “técnicos de juventud”, también con educadores de tiempo libre¹²⁵, con una técnica de integración social¹²⁶ en un Instituto de uno de estos barrios, y finalmente con una asociación de jóvenes profesionales que diseñaban proyectos de intervención con jóvenes en edad escolar y sin medios propios para realizar actividades en su tiempo libre. Resultó complicado acceder a jóvenes a través de estos canales. Esto se debió por un lado a su poca presencia en los programas diseñados desde las administraciones –sobre todo ayuntamientos–, y porque los programas diseñados desde asociaciones de barrio estaban desapareciendo o habían desaparecido ya por falta de presupuesto. Por otro lado, el hecho de intentar el

¹²⁴ Estas circunscripciones forman parte del área metropolitana de Barcelona.

¹²⁵ Educador/a de tiempo libre: Figura del mundo asociativo, cuya función es acompañar y proponer actividades pedagógicas a chicos a los que pueda acceder, ya sea en un espacio físico cerrado o en espacios públicos.

¹²⁶ TIS: Técnica de integración social.

acceso a jóvenes a través de varios intermediarios institucionales o formales me ayudaron a entender hasta qué punto sus contextos de vida y sus realidades están lejos tanto de mi vida cotidiana como del mundo de la universidad al cual pertenezco en mi rol de investigadora.

Esta fase exploratoria también me fue descubriendo –o mejor, recordando– la idea que muchos profesionales de la juventud tienen de lo que consideran ser “jóvenes inmigrantes” en su trabajo –con palabras como “*nouvinguts*” o “diversidad”–, y lo que diagnosticaban como problemas sociales de los lugares en los que trabajaban –“*la gent gran es troba amb gent més fosca de lo normal*”–. También me permitió entrever la complejidad de lo que solemos llamar “la administración” o “el gobierno”, que está conformado, en el quehacer diario, de jerarquías laborales y organizativas, de programas de diversa índole, de diferentes tipos de entidades, entre otras complejidades.

Después de un par de meses de estar atenta a cualquier oportunidad interesante para la investigación, un colega antropólogo que ha elegido aparecer como Ataúlfo, me comentó que había conseguido trabajo colaborando en el diseño de unos talleres de intervención con jóvenes, que usaban el video digital como herramienta de transformación. Me comentó que estaba dirigido a jóvenes como los que habíamos conocido en trabajos de campo anteriores, es decir relacionados con proyectos migratorios propios o ajenos. Se trata de un proyecto europeo que llamaremos el Proyecto Europeo –con mayúsculas–, que implicaba a una ciudad de otros países europeos, y que se puso en práctica en 6 entidades de intervención repartidas en varias ciudades de Cataluña. La entidad coordinadora es una Fundación Universitaria –La Fundació Universitària de ahora en adelante– con sede en el barrio con el nivel de renta más alto de la ciudad de Barcelona en ese momento, en lo que se conoce como la “zona alta” de la ciudad –haciendo alusión a su ubicación geográfica con respecto al nivel del mar, y a las condiciones socio-económicas de sus habitantes.

El Proyecto Europeo se puso en marcha aproximadamente 3 meses después de que Ataúlfo me hablara por primera vez de él, a finales del año 2011. Fue a través de este proyecto que pude, unas semanas más adelante, finalmente entrar en contacto con jóvenes, negociando mi rol en él como ayudante en su implementación en una de las entidades locales y trabajando voluntariamente, mientras realizaba las tareas concernientes a mi investigación doctoral. Ataúlfo es clave pues me puso en contacto con el equipo completo de profesionales que habían diseñado el Proyecto Europeo. Es a través de él que conozco a las coordinadoras del proyecto –Vera y Alicia– y a otros técnicos que también trabajan en él. Vera es la coordinadora del proyecto, es doctora en antropología y profesora de Trabajo Social en una de las grandes universidades públicas de

Barcelona, además de colaborar con la Fundació Universitària. Esta toma de contacto, que explico a continuación, ocurre durante una sesión de presentación del Proyecto a un grupo de educadoras¹²⁷ –y un educador– de algunas fundaciones y otro tipo de entidades sin ánimo de lucro que trabajan con jóvenes en el territorio catalán.

4.3.2 El Proyecto, la Fundació La Porta y los jóvenes

En esta primera sesión y toma de contacto, se nos dio un ejemplo práctico de los principios que subyacen al Proyecto y el tipo de actividades previstas. A través de unos ejercicios basados en el movimiento y contacto corporales, se nos explicó la metodología que se buscaba aplicar, y que también viene detallada en una “Guía de Empoderamiento”¹²⁸. Esta metodología de trabajo se basa, según se enuncia en esta guía, en el “crecimiento personal y grupal” y busca estar guiada por “principios morales de la justicia y la equidad”. La Guía de Empoderamiento detalla esta fundamentación, que se concreta en tres técnicas. La primera es la reflect-acción, que “[e]s una metodología basada en procesos continuos de reflexión y acción, [a través de la cual] los/as participantes adquieren poder por sí mismos/as para trabajar por una sociedad más justa y equitativa” (p. 8). La segunda es la Video-Terapia, “un método de trabajo que se dirige al crecimiento personal, apoyado en las actuales tecnologías audiovisuales, en las técnicas de grupo y en las herramientas de la terapia Gestalt” (p. 9). La tercera técnica es el Video Participativo, “una metodología que consiste en acompañar procesos de formación en teoría y técnica audiovisual, así como en comunicación alternativa, que permite a diferentes colectivos la realización de documentales sociales participativos” (p. 9). El video participativo pretende ser una herramienta que permita a los jóvenes el “[análisis] de la sociedad que les rodea y [que] se impliquen en su transformación” a través del “autodesarrollo comunitario, en temas relacionados con la promoción de la justicia social, la sostenibilidad, la equidad de género, la defensa de los derechos humanos, etc.”

¹²⁷ Educador/a: Persona que ha seguido esa formación –aunque no necesariamente–, y que trabaja en la intervención social por lo general con jóvenes –aunque no necesariamente– en la puesta en marcha de proyectos de acompañamiento en el tiempo libre, en la formación no reglada, entre otras posibilidades.

¹²⁸ Esta Guía de Empoderamiento es un documento impreso en el que se detallan los principios subyacentes a la propuesta, así como las fichas detalladas de cada actividad a realizar en cada sesión, con ejercicios de auto-conocimiento, ejercicios para el documental participativo que se busca realizar con los jóvenes, y los documentos más formales de acuerdos informados para los jóvenes, entre otras cosas.

(pp. 9-10). El video pasaría a ser tanto una de las herramientas con las que trabaja el Proyecto como una de mis herramientas de investigación.

Al final de esta sesión, y durante la mesa redonda de cierre, se pusieron en común las dudas, sensaciones, y experiencias corporales y emocionales surgidas durante el taller, lo que se espera sea un ejercicio replicable con grupos de jóvenes. Cada educadora habla sobre su práctica profesional con jóvenes en diferentes puntos de Cataluña. Las educadoras hablan de chicos “desprotegidos” y “solos”, por dos situaciones extremas, la primera una sobrecarga de trabajo de sus progenitores y la segunda el paro y la carencia de ingresos en sus familias.

Vera expresó su acuerdo con que yo participara en el equipo de Ataúlfo al mismo tiempo que realizaba tareas de investigación para mi tesis doctoral. Durante la reunión, cuando llega mi turno, explico quién soy y planteo la posibilidad de ofrecermelo como apoyo al equipo técnico compuesto, de momento, únicamente por Ataúlfo, y hacer a partir de esto mi trabajo de campo doctoral. Vera explicó que Laia, una socióloga que también trabajaba en ese Proyecto y antigua compañera mía de clase en la Licenciatura de Sociología, había pensado hacer su tesis sobre lo que ella llamó “el proceso”, lo cual sería positivo desde su punto de vista porque “no tenemos tesis aún”.

Desde este momento se hace patente uno de los grandes retos que se me presentarían a lo largo de la investigación: la ambigüedad que mi postura generó para varias personas que conformarían mi trabajo de campo. Como investigadora mi rol difiere del de una educadora social –o “facilitadora”, nombre que se usa para designar a los educadores que imparten los talleres– que se basa en los principios planteados por el proyecto en el que trabaja, y por un saber hacer propio de su profesión. Mi función era, en cambio, intentar un difícil equilibrio entre proximidad y distancia crítica que ya había nombrado anteriormente.

Los talleres y el documental

Los Talleres de Empoderamiento fueron diseñados por Vera, Alicia y Cèlia, con la colaboración de Ataúlfo. Una vez aceptada mi participación por Vera y posteriormente Alicia y Cèlia, los facilitadores, es decir Ataúlfo y yo en este caso, somos los responsables de llevar a cabo las sesiones del taller, que son 26 en total y que se hicieron en un periodo de 6 meses, de Enero de 2012 a Junio de 2012. Las sesiones están detalladamente pautadas en la ficha correspondiente a cada sesión que está en la Guía que ya nombramos. Las sesiones duran 3 horas, y están divididas en 2 partes, en la primera se realiza alguna “actividad de movimiento” diferente cada vez. Una vez por semana, en la segunda parte se

desarrolla el proceso de planificación del documental. También una vez por semana, en la otra sesión, se hacen actividades enfocadas en el “crecimiento personal”.

Una de las características centrales de estos talleres es la realización de un documental usando lo que se conoce como “técnicas participativas”. Así, los educadores del Proyecto Europeo solían referirse al documental como “documental participativo”. En principio se busca que sujetos que en el día a día están subordinados tengan en este proceso voz y voto, en el proceso de pre-producción, producción y post-producción del documental. Otros jóvenes también están haciendo un documental en las diferentes entidades y fundaciones de Cataluña en las que también se está desarrollando el proyecto.

Acceso a La Fundació Porta

En enero de 2012 tenemos con Ataúlfo la primera reunión con las personas de contacto en la Fundació. El objetivo es, según me recuerda Ataúlfo, establecer un puente directo con los profesores del centro para que nos ayuden a promover la participación a los talleres entre su alumnado. Por mi parte, el objetivo de esta reunión es preguntar acerca de la posibilidad de poder hacer mi investigación de doctorado en la entidad, durante los talleres, y con los jóvenes participantes en ellos.

Desde este primer día que vamos a Vàrraga y a la Fundació La Porta, se hacen evidentes cuatro aspectos que marcaron desde el principio la construcción del campo etnográfico que realizaría a partir de aquí en la Fundació La Porta.

La primera es que la participación en los talleres no sería obligatoria, lo que significa que los criterios que harían que un joven o una joven quisiera o no participar surgirían, al menos desde el punto de vista de quien investiga, durante el trabajo de campo. Esto no quiere decir que no hubiera algún criterio previo de elección de los participantes en los talleres, o que el aula de clase, aún para un taller voluntario, sea un espacio “neutro”. Al contrario. De hecho, y esto me lleva al segundo aspecto que quería remarcar, los jóvenes que participen pasarán por un filtro, que es el de ser “jóvenes extranjeros o hijos de extranjeros, y en riesgo de exclusión social”, como me comentó Ataúlfo desde el principio, y tal y como aparece en la página web del Proyecto. Además del requisito de ser joven, extranjero o hijo/hija de padres extranjeros, y en “riesgo de exclusión social”, exige que sean jóvenes con referentes institucionales y adultos. El formato de proyecto como forma de trabajar con los jóvenes establece una disyuntiva entre

la posibilidad de seguimiento del trabajo emocional y personal que se hace, y la “motivación”.

La tercera cuestión es que los objetivos del Proyecto Europeo parecían contrastar con los de la Fundación o al menos así lo percibieron los profesores que conoceríamos más adelante este día, Ciro e Idoia. Ciro, un señor en la cuarentena, es el coordinador psicopedagógico del centro, e Idoia es una chica en la veintena, y profesora en varios cursos de PQPI¹²⁹. Ella nos comenta que Ciro le había explicado muy por encima generalidades sobre el proyecto que veníamos a aplicar, y entiendo, a base de alusiones sutiles y comentarios indirectos, que no entiende del todo cuál es su finalidad, y más aún, su utilidad. Esto se confirmó a medida que fue avanzando el Proyecto. Cabe anotar que, aun así, Idoia colaboró y se implicó con el Proyecto, con Ataúlfo y conmigo, desde el primer momento, y ofreció todos los medios posibles para que se desarrollara en buenas condiciones.

La cuarta cuestión que marcó el desarrollo del proyecto son las condiciones y la dinámica del trabajo en el tercer sector, y en concreto las del Proyecto Europeo y de la Fundació La Porta. Los recursos son escasos y a veces la capacidad de previsión de las necesidades y obligaciones propias del trabajo son difíciles de establecer y se van solucionando sobre la marcha. Esto escapa a la voluntad explícita de las personas involucradas. Un ejemplo de esto es la primera reunión que tenemos con Idoia, en la que se charlan y se acuerdan los aspectos logísticos, intentando ser exhaustivos hasta en el más mínimo detalle. Con agendas y cuadernos en mano, Ataúlfo e Idoia charlan sobre la manera de implementar el Proyecto, se acuerdan los horarios y las aulas que se podrían utilizar, el material del que disponía el Proyecto y la Fundació –desde papel y bolígrafos hasta conexión a Internet en las aulas¹³⁰–, así como la presencia de profesores de la Fundació Porta durante las sesiones. Se acuerda que el taller se hará dos veces por semana, martes y jueves, de 15h a 18h, y que ella debe estar presente siempre que sea posible para que pueda realizar su tarea de

¹²⁹ PQPI: *Programa de Qualificació Professional Inicial*. Se trata de una formación encaminada a insertar a los chicos en oficios manuales o de baja cualificación. En el caso de esta Fundación, los ejemplos paradigmáticos son el Taller de Peluquería y el Taller de Mecánica o Carpintería [juntalas con la otra ref].

¹³⁰ Se trata de un ordenador portátil, un cable Ethernet para la conexión por internet – que nunca funcionó bien del todo–, unos altavoces que a veces están en un aula y a veces en otra, según si se ha usado para dictar una clase u otra. A este material se le suman las dos cámaras de video compradas para el Proyecto, material fungible – papeles de colores, marcadores, según la actividad del día–, y otra cámara de video esta vez mía, que es la que uso para mis observaciones.

acompañamiento y contención emocional a los chicos, tal y como lo estipula el Proyecto Europeo.

Los objetivos contrastantes y los recursos ajustados hacen que en cierta forma este taller represente una carga adicional a un ejercicio profesional que por el ambiente de aceleración que reina en el lugar es ya bastante exigente. Unos meses más tarde, Idoia me diría refiriéndose a la dinámica de su trabajo:

[L]a verdad es que todos trabajamos mucho y sí... yo esto también lo veo, o sea, vamos... como dicen... siempre dicen que salen proyectos que son para ayer", "me van llegando cosas de todas partes, o sea... de todas partes. Hay cosas que yo siempre pienso que todo lo que no pueda hacer en casa lo tengo que hacer ahora, entonces...

Esto desemboca en lo que podemos llamar una colaboración incondicional y reticente a la vez. Además de estar relacionado con las condiciones laborales, esta reticencia inicial se debe al contraste entre la lógica de trabajo propia de La Porta, y la lógica de la Fundació Universitària que se manifiesta a través del Proyecto y de sus diseñadoras. Por un lado, La Porta busca la inserción en el mercado laboral de los jóvenes con trayectorias de fracaso escolar, y para esto se guía por las profesiones tradicionales de baja cualificación como la carpintería o la peluquería; por otro lado, el Proyecto Europeo busca un desarrollo emocional y las habilidades que busca transmitir están relacionadas con profesiones u oficios relacionados con el trabajo social y con el uso de tecnologías como la cámara de grabación y programas de edición de video por ordenador.

Durante este primer contacto hablamos también de lo más importante tanto para el Proyecto Europeo como para la investigación que tenía la intención de hacer: la manera de convocar y motivar a los alumnos a participar en los talleres audiovisuales. Idoia nos explica, mientras estamos sentados alrededor de una mesa que normalmente ocupan los alumnos que asisten a clase, que "es importante explicarles a los chicos lo que sacan ellos con venir al taller, y de forma sencilla", porque "la implicación de ellos depende mucho de cómo se les explique".

Finalmente, decir que le explico a Idoia la razón e intención de mi presencia ahí, que es hacer un doble trabajo. Por un lado, hacer observaciones y tomar notas de lo que pasa en el aula como parte del trabajo de campo de mi tesis doctoral, y por el otro, ofrecer mi colaboración voluntaria a Ataúlfo y al proyecto. Aunque a Idoia le parece bien, debe seguir con la jerarquía del centro, y lo consulta con Montse que es la directora. Más adelante me confirmará que no hay inconvenientes siempre y cuando avise a los chicos sobre mis intenciones y con

la condición de que obtenga su aprobación y la de sus padres en el caso de los menores de edad, cosa que como he explicado, obtuve¹³¹.

Los jóvenes

En este apartado explicaré el proceso por el que Dionut, Emerson, Lucas y Gary terminaron convirtiéndose en los protagonistas de esta investigación, dejando la explicación en profundidad de aspectos importantes de sus vidas, así como la descripción de sus familias para el capítulo siguiente.

Comenzamos los talleres el 24 de enero de 2012, dos semanas después de la primera toma de contacto con la Fundació La Porta, que se harán dos veces por semana, martes y jueves, durante tres horas cada sesión, de 15h a 18h. Hay tres chicos confirmados al principio. Vera, la coordinadora del proyecto recuerda a Ataúlfo que esa cantidad de jóvenes no cubre los objetivos estipulados en el Proyecto. Deben asistir mínimo 8 chicos. En caso contrario le advierte que tendremos que mudarlo a otra institución que trabaje con jóvenes.

Yo vivo este proceso con una cierta dosis de ansiedad por la incertidumbre que implica la etnografía, en la que hay que esperar “a ver qué pasa” en situaciones reales. Así, comenzaba a emerger el mismo problema que ya había oído de boca de los profesionales de la juventud en las reuniones con entidades de barrio de L’Hospitalet, y que es un hecho paradójico: la falta de jóvenes en proyectos pensados para cubrir algunas necesidades de estos jóvenes. Son proyectos pensados para cubrir necesidades de los jóvenes y que al mismo tiempo no logran convocar. Esto plantea dudas sobre la necesidad o sobre el planteamiento de estos proyectos. De hecho, en muchos casos estos proyectos se diseñan sobre la base de que el problema es la “presencia” misma de estos chicos, por ejemplo en parques y plazas. Es precisamente una cuestión parecida a la que también se presentaría en mi trabajo como una dificultad, cuando viví un proceso parecido que me puso en la situación de estos profesionales que diseñan proyectos para jóvenes, sobre todo los que son pensados al menos en etapas tempranas de la concepción del proyecto en contextos apartados de los que transitan los jóvenes. Mi proceso de concepción del proyecto de tesis se basó en anteriores experiencias de trabajo de investigación con jóvenes en barrios llamados “periféricos”, pero no se basó en ningún contexto concreto actual –como por ejemplo la Fundació La Porta–. Es decir, que es muy frecuente

¹³¹ Como ya mencioné en el apartado sobre ética en esta investigación, obtengo estos acuerdos por escrito, firmado no sólo de ellos mismos sino por sus padres en el caso de los menores edad.

que no haya concordancia entre lo que los jóvenes en un contexto concreto consideran necesitar y los proyectos pensados por profesionales que piensan en otros contextos y en consecuencia en otras necesidades concretas. A pesar de esto y en tanto que profesionales, dependemos de esa participación. Esto genera una cierta ansiedad por parte de los impulsores, en los que yo me incluyo, pues hay objetivos laborales que dependen de algo que no se controla, en este caso la participación de jóvenes en nuestros proyectos. Esta ansiedad que experimenté al pensar que los esfuerzos invertidos en construir el campo a través del Proyecto Europeo y de la Fundació La Porta pone de manifiesto la interdependencia entre los jóvenes y los profesionales que conciben proyectos. Más que un beneficio unidireccional de los jóvenes en este caso, hay una relación de intercambio mutuo.

Durante las sesiones siguientes, vienen algunos chicos y sólo una chica. Hay un importante sesgo de género que comenzaría a explorar a partir de este momento¹³². En esta fase en la que se busca contactar con chicos que puedan encajar en el perfil que se busca, y al final de cada taller, hay una serie de diálogos entre Idoia, Ataúlfo y los jóvenes que tienen que ver con cuestiones materiales, prácticas y de logística: el tiempo que se tiene entre las clases de la mañana y los talleres que comienzan a las 15h; la facilidad para ir a casa a comer y volver a La Porta después; o la reticencia de algunos chicos a comer sólo un bocadillo en el Parque y considerar elemental poder comer en sus casas. Ataúlfo piensa que el proyecto puede proveer tarjetas de transporte público, e Idoia piensa que algunos chicos podrían comer en La Fundació misma.

Los chicos, aunque se les de las facilidades materiales no necesariamente están interesados en participar, porque la participación es más compleja que el simple acceso a un/los recurso/s. Es por esto que comienzo a relativizar la idea de “riesgo de exclusión social” y la idea de no acceso que emana no sólo de este taller, sino de forma amplia de la noción de exclusión contenida en un sinnúmero de políticas públicas, programas de investigación y discursos mediáticos, no sólo en relación a los jóvenes sino a la población de todas las edades.

Aunque entiendo que es importante tener condiciones de bienestar mínimas para cubrir sus propios estándares o los estándares de los educadores, me percaté de que la mayoría de chicos que vienen y luego no vuelven lo hacen porque no les interesa ninguno de los dos ejes de este taller: el trabajo colectivo y personal sobre las propias vivencias –un trabajo emocional que no parece tener

¹³² Cabe anotar que hay otro grupo en el que sólo participan chicas, y el resto de grupos (2 más para un total de 4 grupos contando el nuestro) son mixtos.

ningún referente en ninguna de las experiencias de formación ofrecidas por La Porta-, y el trabajo centrado en las técnicas de lo audiovisual aplicadas a la producción de un corto documental.

Según palabras de Idoia “yo lo que percibía al principio de todo del proyecto cuando Ciro me lo explicó y todo era que vi que tenía que ser clave para poder continuar que las personas que lo hicieran tenían que querer hacerlo”. Y añade:

Y entonces, me acuerdo al principio de todo que vosotros dijisteis ocho y yo se lo dije a muchos grupos, y de los ocho que iban a hacerlo al principio han sido cuatro y... claro yo al principio me pensaba que es verdad que tienen que ser ocho, pero si se les obliga, pasará como pasaba con Mohamed, ¿no? Que venía y no venía, venía y no venía, venía y no venía. Entonces eh... han sido cuatro, pero los cuatro han venido porque han querido. Ha sido una elección propia y de cada uno de ellos. Nadie les ha dicho tienes que venir.

Así, después de “ires y venires” de algunos chicos por el taller, quedan 4 chicos y ninguna chica. Con los cuatro que sí vienen, Gary, Lucas, Emerson y Dionut, habrá en los meses que siguen un contacto permanente.



Figura 3 De izquierda a derecha, los jóvenes del Proyecto. Dionut, Lucas, Gary y Emerson.

Durante los talleres van saliendo temas que para los chicos son relevantes. No es que se trate de un espacio donde se refleja sin mediación una especie de verdad que estaría en el interior de los chicos. Se trata más bien de un espacio mediado por la institución y por las personas que siguen el rol de adultos y de profesores, que busca estimular la expresión de ciertos temas.

En cuanto al documental que hacemos entre todos, y coordinado por Ataúlfo, explicaremos brevemente de qué se trató. Él propuso a los jóvenes que eligieran un tema en el que todos se sintieran implicados. En varias sesiones se charlan diferentes posibilidades, no sin un gran esfuerzo por parte de Ataúlfo para estimular a los jóvenes para que propusieran temas. Lucas, Emerson y Gary llegan a clase con sus auriculares, oyendo música. Lucas hace música con su ordenador. Gary, aunque es tímido al respecto, canta y le encanta la música, y Dionut, que habla lo mínimo durante el principio del proceso de los talleres, pincha música y dice disfrutarlo. Ataúlfo propone entonces hacer un documental sobre la “música”. A todos les gusta el tema, y Lucas puntualiza en varias ocasiones a partir de aquí, cuando alguien le pregunta: “es sobre cómo hacen los jóvenes la música, y lo que significa para ellos, y para que sepan que no es ni tan fácil”. Un mes después de haber comenzado los talleres ya tenemos tema y en una parte de los talleres desarrollamos los pasos necesarios para hacer el documental. Finalmente, el documental resultante del proceso fue motivo de orgullo para todos los que participamos en él. La exigencia ética del anonimato que ya discutimos me impide presentar detalles de éste, y menos un enlace al sitio de Internet en el que está disponible.

4.3.3 Espacios, proyectos y personas

En el siguiente apartado describiré los espacios físicos, los proyectos y las diferentes personas que acabaron por constituir el campo etnográfico, del que hice el esquema que podemos ver a continuación. Éste me sirvió para empezar a dar sentido al entramado que se estaba tejiendo cada día y para tener una visión de conjunto.

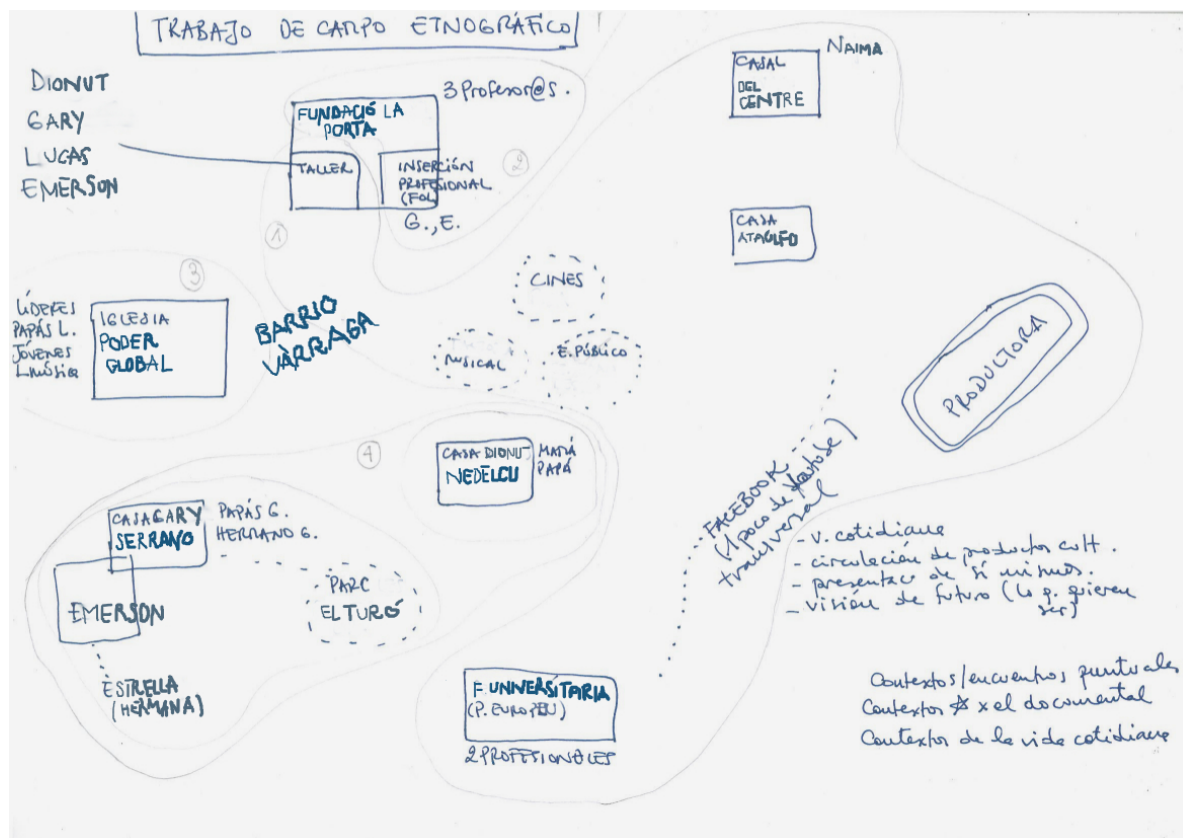


Figura 4 Esquema para darle sentido al campo etnográfico.

La Fundació La Porta

El Taller concreto en el que pude colaborar con Ataúlfo se aplicó en la Fundació La Porta. La Fundació se ubica en el medio del parque Can Marxant, un espacio verde que contrasta con el resto del espacio público que hay en los alrededores, compuesto por aceras estrechas y sin árboles, edificios de no más de 5 plantas de residencias familiares, con coches aparcados a lo largo de las aceras, y por grandes fábricas, naves industriales y bodegas con paredes externas de color barro. También hay talleres de coches, y edificios corporativos de construcción más reciente donde algunas empresas de servicios tienen su sede. El parque es una gran zona verde, con muchos árboles, un lago con patos, y tres edificios –palacetes– modernistas¹³³. En cuanto a las personas que se suelen ver ahí, hay personas que sacan al perro, otras que hacen deporte, hay también niños en delantal –alumnos del colegio que tiene su sede también ahí–.

¹³³ Se trata de edificios que antaño pertenecían a condes de Barcelona.

La sede del ayuntamiento de la ciudad a la que pertenece Vàrraga se encuentra ahí también, en un edificio reciente.

La Fundació La Porta se encuentra en el medio del Parque Can Marxant, junto a las sedes del colegio para niños, el Ayuntamiento, y finalmente un bar. El inmueble donde está instalada la Fundació La Porta es un antiguo palacete del siglo XIX, de tres plantas y adaptado a su uso actual como centro formativo y de inserción profesional.



Figura 5. Lucas entrando a la Fundació La Porta

Es una agència de col·locació¹³⁴, entidad que busca ser un puente entre los jóvenes que no han cumplido con los requisitos de la educación de primera opción y el mercado laboral. Los alumnos de esta Fundación están por lo general cursando PQPIs¹³⁵, o el programa que llamaremos Arribar, es decir un curso preparatorio para el examen de acceso al título de la ESO¹³⁶. Casi todos ellos

¹³⁴ *Agència de col·locació*: “Les agències de col·locació són entitats públiques o privades, amb ànim de lucre o sense, que, en coordinació i, si escau, col·laboració amb el servei públic d’ocupació corresponent, duen a terme activitats d’intermediació laboral que tenen com a finalitat proporcionar a les persones treballadores una ocupació adequada a les seves característiques i facilitar als ocupadors les persones treballadores més apropiades per als seus requeriments i necessitats” (Departament d’Empresa i Ocupació, Generalitat de Catalunya, 2013).

¹³⁵ PQPI: *Programa de Qualificació Professional Inicial*. Se trata de la alternativa oficial para las personas que no cumplen con las condiciones para continuar en la trayectoria escolar de primera opción.

¹³⁶ ESO: Educación Secundaria Obligatoria. Es la vía de primera opción para culminar los estudios obligatorios y que permite la entrada ya sea al Bachillerato, durante dos años más, o a programas de formación profesional de Grado Medio.

viven en la misma circunscripción territorial, debido a que las entidades gubernamentales y fundaciones privadas de las que dependen económicamente siguen el modelo de intervención territorial¹³⁷.

Mis observaciones participantes en esta Fundació se desarrollan en primer lugar durante los talleres audiovisuales, en el patio de enfrente en los momentos antes de los talleres donde se ponen los jóvenes a charlar, fumar, comer, etc., antes de entrar a clase. También asisto a algunas sesiones de FOL¹³⁸, que me permite conocer a los compañeros de Gary y Emerson en el PQPI¹³⁹ de mecánica, que son 13 chicos y una chica que conozco en una ocasión pero que rara vez asiste. También me permite familiarizarme con el trabajo de Míkel, que dicta estas sesiones. Míkel sirve de puente entre La Porta y potenciales empleadores, y también hace tareas de coordinación dentro de la Fundació.

El barrio Vàrraga



Figura 6. Panorámica de "Vàrraga" desde las vías del tren.

Esta *agència de col·locació* está ubicada en Vàrraga, un barrio que forma parte de un núcleo urbano nacido en posición de gravitación alrededor de Barcelona. Este barrio se desarrolló a partir de viviendas que construían obreros de Barcelona para segundas residencias, y a partir de las fábricas que décadas después se fueron construyendo. Su población aumentó a causa sobre todo de la llegada de trabajadores que vinieron en mayor medida durante las décadas de

¹³⁷ Sus programas sociales están diseñados a partir de políticas territoriales.

¹³⁸ FOL: Formación y Orientación Laboral. Es un curso diseñado con la idea de ofrecer información a los jóvenes sobre aspectos del mercado laboral al que se enfrentan.

¹³⁹ Cf. nota 71.

los 50 y 60 desde el resto del Estado español y también del núcleo urbano de Barcelona, y que establecían sus viviendas en proximidad a las fábricas. Las condiciones de vida durante el origen del barrio fueron duras –no habían servicios públicos mínimos, escuelas, hospitales, vías de acceso en condiciones–, y las mejoras que se fueron consiguiendo se debieron en gran parte gracias a las reivindicaciones de los obreros y de sus habitantes. El desarrollo económico, y el avance del Estado de Bienestar a partir de los años 80, provocaron un aumento en la calidad de vida y que se mejoraran las infraestructuras del barrio y sus equipamientos –como escuelas y centros de salud–. Aunque siguen existiendo algunas naves industriales activas en la actualidad, con la decadencia de la producción industrial local y la terciarización de la economía, este barrio se reconvirtió al sector de los servicios. Se pueden ver hoy en día centros comerciales, edificios de oficinas, y viviendas. Como fue el caso en otros lugares de Cataluña y del Estado español, llegaron también a estas zonas personas desde otros países de la Unión Europea y, sobre todo, de lo que se conoce como países “extra-comunitarios”.

Vàrraga es lo que se suele llamar un “barrio periférico” desde el punto de vista de Barcelona que constituiría “el núcleo central”. En efecto, una de las formas de acceder al barrio, la que elegimos con Ataúlfo, es el tren. La línea de los ferrocarriles transporta, sobre todo y en horas punta, a trabajadores de las antiguas zonas industriales y hoy residenciales al centro de Barcelona. Esta línea contrasta con la otra línea de la misma compañía que existe y que conecta Barcelona con zonas afluentes donde la burguesía catalana había ubicado sus domicilios y segundas residencias, con extensiones de zonas verdes, y un espacio público cuidado. Es en estas zonas donde se fueron ubicando más adelante varios centros universitarios y educativos, así como multinacionales, y servicios como por ejemplo campos de golf. Este contraste es una concreción de la ventaja que distingue la burguesía catalana de los obreros que trabajaban antes en las fábricas y hoy en el sector de los servicios y la construcción.

Espacios ad-hoc del Proyecto Europeo

A partir del Proyecto Europeo, y de la producción del documental participativo, se generan eventos puntuales, y la circulación de los chicos por varios espacios fuera de los límites físicos de La Porta, y de Vàrraga. Son eventos importantes que ocurren en espacios que me permiten explorar ciertas interacciones de los jóvenes –con otros jóvenes, adultos, y personas

desconocidas en la calle–, y los significados de lugar¹⁴⁰ que construyen. Las reflexiones surgidas de estas sesiones, eventos, y de nuestra circulación por estos espacios son la materia prima de los análisis que siguen en las páginas siguientes.

El Proyecto prevé varios encuentros con los jóvenes que participan en los mismos talleres en otras entidades de otras ciudades catalanas donde se busca mostrar las producciones visuales que hayan ido generando (asisto a uno en la Fundació Universitària). También prevé sesiones de presentación del “documental participativo” hecho por cada uno de los grupos (la nuestra ocurrió en un cine de barrio en Varraga a petición de los jóvenes), una “Fiesta de Cierre” y un “Congreso Transnacional” (donde vienen representantes de las entidades que han puesto en marcha el Proyecto en diferentes ciudades europeas).

Por otro lado, el rodaje del documental me permitió ir con ellos a lugares a los que probablemente no hubieran ido y donde interactuaron con otros jóvenes con los que también probablemente no hubieran interactuado. Por ejemplo, Lucas encuentra una afinidad con chicos que como a él les gusta hacer música con la ayuda de ordenadores. Por ejemplo conoce a Maicol, un chico nacido aquí y que asiste con asiduidad al Casal del Centre, que forma parte de un grupo de rap que tienen con otros chicos, “lo que yo hago va de lo que te da y lo que te quita la calle”. Lucas cantará durante una fiesta de barrio con estos chicos un tema compuesto por él mismo. Por otro lado, durante la grabación de algunas escenas del documental en una plaza de Barcelona cubierta de graffittis y enmarcada por dos grandes avenidas, conozco a un primo de Gary, Excelso – nombre artístico¹⁴¹–, que canta un tipo de música que él llama “romántica con dembow”, y a otros jóvenes que hacen música y que tienen esta actividad como proyecto de vida ideal.

También, las sesiones de edición de nuestro documental que se desarrollaron en casa de Ataúlfo fueron interesantes pues surgieron contrastes que quedaban opacados en el medio construido por lo institucional, que considero, como demostraré a lo largo del análisis que presento en los capítulos siguientes, busca “aplanar” las diferencias –de posiciones en el campo social, y las diferencias culturales también¹⁴²–.

¹⁴⁰ Lugar: concepto analítico explicado en el capítulo dedicado al Marco Teórico.

¹⁴¹ Se trata de un nombre ficticio.

¹⁴² La articulación entre la posición que se ocupa en el campo social y las diferencias culturales se desarrolla en el capítulo anterior, en el Marco Teórico.

En último lugar pero no menos importante debo mencionar la Productora que comenzaron a montar los jóvenes del taller junto con Naima, una de las asistentes al taller de video en el Casal del Centre. Se realizaron reuniones en el Casal, así como en la Fundació La Porta y en la Iglesia, mientras discutían proyectos. Este proceso se analiza con más detalle en el último capítulo analítico de la disertación.

El Facebook: decisivo pero no suficiente

Como ya expliqué, mi presencia en Facebook resultó fundamental para este proyecto por la simple razón de que ellos también “estaban” ahí. También resultó ser una herramienta de interacción e intercambio de información entre todas las partes implicadas. Ya estaba estipulado en el diseño del Proyecto que se usarían las “herramientas 2.0”, y esta decisión es la concreción del uso de Internet en una plataforma de difusión¹⁴³. Desde un primer momento Ataúlfo propone usar el Facebook como herramienta de comunicación entre todos para facilitar el trabajo. El Facebook y el Youtube son plataformas conectadas a Internet que ellos ya usan. En el caso de los chicos de La Porta, desde antes de nombrar esta posibilidad ya se habían “agregado como amigos” entre ellos. Desde la coordinación del Proyecto Europeo se abre una página específica para que los chicos y educadores que hacen el Proyecto en otras entidades de Cataluña se comuniquen entre sí, cosa que ocurre a veces, en contraste con el grupo de trabajo de Facebook en el que estamos todos los que formamos parte del Proyecto en las diferentes localidades, que en cambio tiene un nivel de actividad alto, con varias interacciones al día.

Esta herramienta de trabajo y también de socialidad entre los jóvenes tiene como particularidad la conjunción de diferentes ámbitos vitales que solían estar más separados el uno del otro, como por ejemplo lo que se suele conocer como el ámbito de la “vida privada” con familiares y amigos; el ámbito escolar, poblado de profesores; o simplemente diferentes ámbitos según la actividad de la que se trate, y cuya coincidencia se podía controlar. El Facebook los hace coincidir, con el beneplácito, incomodidad, o indiferencia de los chicos. Esto lo hace interesante desde el punto de vista del análisis sociológico por los contrastes que permite observar.

¹⁴³ “Este proyecto audiovisual cuenta con el apoyo de las nuevas tecnologías de la información. Las herramientas 2.0 se utilizan con el objetivo de proporcionar espacios de difusión, cooperación e intercambio de información. Además fomentan el vínculo de los y las jóvenes participantes, aumentando la cohesión del grupo” (Guía de Empoderamiento, p. 7).

Que ellos me agregaran como contacto de Facebook me permite acceder desde los primeros días de entrar en contacto con ellos y sin moverme físicamente, a otros lugares compartidos con otras personas que ellos frecuentan –o no-. Veo fotos en solitario o en grupo, auto-fotos, oigo sus canciones a través de links de Youtube, sus “me gusta” y sus comentarios, y páginas y grupos temáticos con sus gustos en cuestión de canales o programas de televisión, grupos de música, marcas de ropa, equipos deportivos, etc. Veo a compañeros y familiares, veo partes de sus casas, veo a otros familiares que se encuentran en diferentes países, y en el caso de Dionut, una actividad en un idioma que no entiendo del todo, el rumano¹⁴⁴. De manera que sin conocer aún el orden de importancia que los chicos le otorgan a esta plataforma conectada, veo que hay “ahí” mucha actividad, y que los contenidos del feed o “muro personal” son actualizados todos los días o prácticamente, y en general varias veces al día. Salvo los chats, o mensajes privados, que son conversaciones no visibles, el resto del material es accesible al público que tenga una cuenta de Facebook. No sólo es accesible su información a los usuarios de Facebook, también la información de la mayoría –si no del 100%– de sus contactos. Esta función puede ser controlada por estos mismos contactos a través de una funcionalidad de privacidad en sus propios perfiles, pero la dejan accesible y protegida únicamente por la profusión de datos en la red y el poco interés que puedan suscitar a los usuarios de la plataforma las actividades banales de la vida cotidiana de terceras personas.

Lucas tiene una actividad que se diferencia a la de sus compañeros, pues cuelga en su perfil de Facebook fotos con lemas que hacen referencia a Dios y a la idea de “vencer”. Aunque también solía colgar contenido que hace alusión a la música rap y a “la calle”, en mis interacciones con él me doy cuenta que él no pasa tiempo en la calle, sino en la Iglesia.

¹⁴⁴ La ayuda de la compañera de doctorado Greti Ivana fue invaluable y aprovecho para volver a nombrarla.

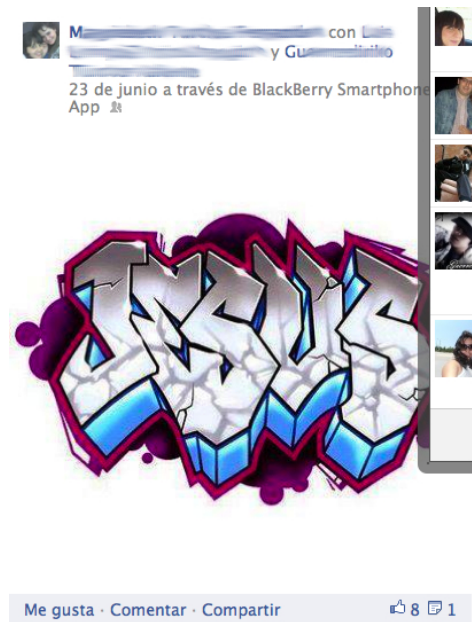


Figura 7. Foto compartida en el muro de Lucas. Letrero de Jesús, en estilo de *grafitti*. Capturada el 28-06-2012

Por otro lado, Dionut tiene una actividad que se desarrolla en rumano sobre todo, y veo a jóvenes que salen de forma recurrente en fotos, y fotos de él de fiesta, bebiendo alcohol¹⁴⁵ en discotecas o en la playa, bailando, o pinchando música con sus amigos. Voy a su piso en dos ocasiones. La primera vez es cuando voy a entrevistar a su madre Nicoleta que por iniciativa de Dionut será la persona con la que pueda hablar –su padre no habla ninguna de las lenguas locales–. La segunda ocasión es para la celebración de cumpleaños 18 de Dionut.

¹⁴⁵ Es relevante mencionar el consumo de alcohol porque se relaciona con la manera que tienen los jóvenes de estar con amigos, familiares, y conocidos. En el caso de Dionut este consumo cambia a medida que va pasando el tiempo. Cuando abre su círculo de amigos durante el proceso del Proyecto Europeo y sus talleres audiovisuales, conoce a su novia Estefanía, que lo convence de no beber más alcohol. Es interesante reproducir la siguiente cita, de una conversación que tuvimos en el verano de 2013: “[E]lla [Estefanía] ha sido que ha dicho, bueno, no me ha dicho oye deja de beber o te dejo, no, no me ha dicho nunca, pero cuando tenía la cerveza en la mano me daba así, ¿sabes? Como... vamos, poco a poco y ya está, y... y ahora sí, por ejemplo, intento no sé, un mes o dos, beber una cerveza y he hecho así dos veces y ya me duele la cabeza, digo, ya, ya está, nada... y no... (...) no me sentaba bien”



Figura 8. Muro de Dionut. Capturado el 18-03-2011

Gary y Emerson son primos, y cuelgan bastantes fotos de reuniones familiares en conjunto, por su cuenta Gary cuelga de sí mismo en baños –de su casa o de centros comerciales–, y ocasionalmente fotos con primos o amigas. Puedo ir a su domicilio en dos ocasiones, y pude charlar con sus padres en otras ocasiones. Ellos viven muy cerca de la Fundació La Porta.



Figura 9. Muro personal de Facebook de Gary. Capturado el 23-02-2012.

Emerson cuelga sobre todo videos de música, anuncia cosas que tienen que ver con su estado de ánimo, y hace referencia constante a una persona que echa de menos, que más adelante sabré que se trata de su mamá que ha fallecido hace aproximadamente un año en República Dominicana. Él comparte piso con unos familiares, y no pasa casi tiempo ahí. Está en la casa de los Serrano, con Gary Serrano, y su familia. Cuando su hermana Estrella “libra¹⁴⁶”, pasan el tiempo en lugares como por ejemplo centros comerciales cerca al puerto de Barcelona.



Figura 10. Muro personal Emerson en la que evoca a su madre. Capturada el 23-02-2012.

¹⁴⁶ Librar: tener un día de no trabajo durante la semana.



Figura 11. Foto de Emerson en un centro comercial encontrada en Facebook. Captura del 10-03-2013.

Como ya explicamos en la sección sobre etnografía digital con respecto a las ventajas y retos planteados por la observación participante en Facebook, recordaremos para terminar que mi objetivo es, en estas condiciones, aprender a delimitar y priorizar la información más relevante; es también un objetivo el no perder de vista la importancia del contacto físico para entender lo que solemos llamar “contexto”¹⁴⁷. En efecto, y a medida que fue avanzando la investigación, resultó evidente la importancia de vencer las dificultades para salir de los espacios de la Fundació La Porta para comprender lo que veía en la pantalla¹⁴⁸.

La Iglesia

Después de 4 meses de comenzado el trabajo de campo Lucas me permite acudir a algunas de las reuniones a las que él, junto con su núcleo familiar – madre y padre, y hermanas–, y algunos miembros de su familia extensa. Contrastando con este acceso a la Iglesia, no me fue posible acceder al domicilio familiar ni tampoco entrevistar formalmente ni a sus padres ni a él. Las razones

¹⁴⁷ Durante un seminario que mantuvimos con orientadores y compañeros de doctorado, me confirmaban la necesidad de salir de las paredes de la Fundació La Porta y del Proyecto e intentar realizar las observaciones presenciales en otros espacios de la vida cotidiana que ya había comenzado a observar a través de la actividad en lo “virtual”.

¹⁴⁸ He desarrollado las implicaciones de esto en la ponencia “El estudio etnográfico de prácticas de socialidad cotidiana entre jóvenes: enlazando lo *online* y lo *offline*” (Hakim Fernández, 2014b)

que propongo para explicar este desenlace son interpretaciones en base a lo que presencié y experimenté. Con respecto a la imposibilidad de entrevistar a sus padres, durante la tercera y última vez que voy a la Iglesia, coincide con la entrega del resultado de la “Prueba de Acceso” al título de la ESO que Lucas, como de hecho todos los alumnos con los que comparte aula en la Fundació La Porta, suspende. Tengo la firme impresión que Lucas intenta evitar que hable con sus padres, y decido no presionar ese encuentro, que entiendo que va en contra de la voluntad del mismo Lucas¹⁴⁹.

Lucas me comentó en alguna ocasión que su familia estaba buscando un nuevo piso porque “este se ha quedado pequeño”, refiriéndose a que querían comprar un perro –cosa que hicieron– y que su hermana menor estaba creciendo y necesitaba una habitación para ella sola. Interpreto que para la familia no era un buen momento para recibirme en su piso. Creo que esa resistencia tiene que ver también con la importancia que tiene para esta comunidad el proyectar una imagen de éxito¹⁵⁰.

Tampoco me fue posible, como dije, entrevistar a Lucas. Él, como explicaré a lo largo de este trabajo, estaba implicado en varias actividades –clases de rugby, sesiones de producción de música en el Casal del Centre, el Proyecto Europeo y sus talleres, entre otras–. Llegó un momento en el que sintió que los requerimientos o peticiones que se le hacían desde varios “frentes” era más de lo que podía manejar, y haciendo uso de una manera de gestionar esta presión que ya había visto en otros chicos de la Fundació La Porta, “desapareció”. Así, después de cuadrar un día y una hora para hacerle la entrevista, él no acudió y no respondió a su teléfono móvil. Tomé la decisión de no presionarlo.

En cualquier caso, las observaciones participantes de un joven extrovertido como Lucas durante todo el proyecto, en la Iglesia y otros espacios, así como las letras de sus canciones, constituyeron alternativas satisfactorias –desde nuestro punto de vista– para obtener la información necesaria. También pude conversar informalmente con Clara y Lorenzo –sus padres– y con su hermana Maribeth. También resultaron valiosos los numerosos videos de campo que tengo de nuestras interacciones.

¹⁴⁹ Había quedado con Clara, su madre, en que quedaríamos entre semana. Lucas me escribió a través del Facebook para avisarme que su madre prefería que habláramos el domingo después de la reunión. Al final de la reunión del domingo de esa semana, Clara me pregunta si no me iba bien el miércoles, como habíamos quedado la semana anterior. Esto dificultó que pudiera entrevistarla formalmente y me hizo darme cuenta de que Lucas no se sentía cómodo con ese posible encuentro.

¹⁵⁰ Esto hace parte del análisis que haremos a lo largo de las páginas que siguen.

Por estas razones, considero importante realizar una descripción detallada de estas incursiones de campo y de lo que presencié ahí. Lucas asiste a la Iglesia Poder Global “desde que es pequeño” porque sus padres la “ayudaron a fundar”. Me había comentado ya durante los primeros días del taller audiovisual: “lo pasamos súper bien en la Iglesia, hacemos recocha¹⁵¹. Mi mejor amigo está ahí, somos amigos desde que somos pequeños. Es colombiano, por eso se me salen las palabras”. Los feligreses se reúnen cada domingo, y también algunos días entre semana para eventos particulares como los “cursos de finanzas” –para aprender a “manejar las finanzas desde el punto de vista de la Iglesia”¹⁵²- o “el curso de matrimonios”. Ellos me abren las puertas gracias a que mis visitas se corresponden con el mandato evangélico de ampliar el número de convertidos a su fe. Los líderes son los pastores Paulina y Ezequiel, fundadores de la Iglesia en esta ciudad y según Lucas amigos de sus papás.

Él me dice, antes de ir por primera vez: “Estoy muy contento de que vengas conmigo a la iglesia”. Voy con él durante 3 domingos a reuniones que duran aproximadamente de 11 de la mañana a las 15 de la tarde. Se trata de una antigua nave industrial sin cartel en la puerta que da a la calle, renovada gracias al trabajo de los feligreses, entre ellos Lorenzo, el papá de Lucas. Es un espacio de tres plantas, y la intermedia, el piso bajo, está dividido en dos. A la entrada hay mesas y sillas, y una cocina donde se improvisa una cafetería y se espera que los feligreses consuman bebidas y comidas rápidas. De hecho, al llegar el primer día, antes de poder saludar a Lucas, una chica con acento argentino me pregunta “¿quieres tomar algo?”. Después hay un muro con puertas dobles, donde se entra al espacio donde se desarrollan las reuniones. Es enorme si se le compara con los espacios a los que estamos acostumbrados los que vivimos en Barcelona, y tiene techos tan altos como el equivalente a dos plantas. Hay sillas formando un auditorio, separado por el medio por un pasillo. Hay una tarima donde hay dispuestos instrumentos musicales –que tocan los hijos de los pastores, acompañados por los coros de algunas de las feligresas, que se disponen en dos grupos de tres coristas cada una, alrededor de dos micrófonos con pie. Lucas se entusiasma con las canciones, y en un momento me dice, mientras estoy sentada al lado de él: “Uy, ¡esta canción me encanta!”. También hay un púlpito desde donde Ezequiel predica. Hay un sistema de sonido con

¹⁵¹ Recocho: Palabra en “colombiano” que significa pausa en el marco de una actividad ordenada para generar desorden, juego y diversión.

¹⁵² Palabras de Paulina, pastora, líder, y esposa de Ezequiel, pastor y líder también en la Iglesia. Ella se encarga de tratar los asuntos relacionados con las parejas y el matrimonio, así como lo que ella llama las finanzas.

cuatro altavoces montados en un pie cada uno, en las cuatro esquinas del cuadrangular formado por las sillas, y los predicadores usan un micrófono. Lucas graba unos cedés con el audio de las reuniones, que después se venden. Usa equipos comprados con el dinero reunido por ofrendas y diezmos¹⁵³. “El sonido es casi profesional, bueno, eso es lo que queremos”, afirma Lucas en voz baja mientras se va desarrollando la reunión. Hay varios cedés ya dispuestos en una mesa a la salida del recinto, en una mesa donde también se pueden adquirir libros de temáticas evangélicas. Lucas me mostrará desde la primera reunión el subsuelo de esa gran nave industrial, aún en obra negra, que será “un gran espacio para hacer música, y conciertos”.

A esta Iglesia asisten varias parejas con hijos pequeños, así como adultos en la cuarentena que vienen solos y solas. A las reuniones asisten unas 60 personas. Hay muchas de ellas que son familiares de Lucas, tías y tíos, así como primos. Hay personas de Argentina –Ezequiel nació allá–, hondureños como Lucas y su familia, colombianos, bolivianos. También hay algunos españoles y algunos italianos: Patricia, pastora y esposa de Ezequiel, es de Las Palmas de Gran Canaria, y hay otras dos personas de Tenerife. Laura, una señora que veo hablar durante una de las reuniones es italiana, y hay varias parejas mixtas en cuanto a nacionalidad se refiere –por ejemplo hondureña con español–. Después de la fase inicial de música, viene el momento de la “predica”, donde Ezequiel habla durante unos 40 minutos, seguido de Patricia que se encarga de tocar temas referentes a “las finanzas” y a los “cursos” como ella los llama, y más adelante algún feligrés que esté practicando para convertirse en pastor, o algún otro líder de la organización lee un pasaje de la Biblia y lo comenta brevemente. Más adelante llega el momento de las oraciones, que Ezequiel llama “el momento de hablar directo con Dios”, y finalmente pero en paralelo, se pasa a la recaudación de dinero en forma de ofrendas y diezmos. La iglesia está estructurada en Ministerios, y cada Ministerio tiene un “líder” y varios “pilares”¹⁵⁴. Lucas es uno de los 6 pilares del ministerio de jóvenes que lidera Josué. Cada pilar debe “traer” a 10 personas a la Iglesia, según me comenta Lucas.

¹⁵³ Ofrendas y diezmos: son las contribuciones pecuniarias que deben hacer los feligreses, previa charla de Ezequiel sobre los gastos que implica la nueva sede de la Iglesia, y la importancia de sus contribuciones. La ofrenda es una cantidad variable de dinero, en cambio el diezmo corresponde al 10% de las ganancias personales. Éstos deben ponerse dentro de un sobre con el propio nombre en el propio domicilio y no durante la reunión.

¹⁵⁴ Ver tríptico de la iglesia en Anexos.

Mi presencia ahí se entiende de la siguiente forma: soy a la vez profesora de Lucas, una potencial feligresa, y, por nuestra charla con Ezequiel al final de la segunda reunión a la que asisto, puedo servir de puente entre la Iglesia y lo que él entiende como fondos “del ayuntamiento” para llevar a cabo los proyectos con los jóvenes de la Iglesia.

De la misma forma que yo tengo una función en la Iglesia así sea la primera vez que asisto, cada persona parece tener su función. Dos mujeres adultas y dos chicas más jóvenes se van turnando la atención de la zona de comidas, los hombres se encargan de hacer los arreglos que vaya requiriendo el inmueble en el que nos encontramos y al que se mudaron hace poco, y otras personas –dos personas diferentes en cada reunión–, se encargan de recibir a la gente a la entrada del recinto donde se desarrolla el culto, y de marcar cuándo se puede pasar a la gran sala.

Al final de las reuniones charlo un poco con los padres de Lucas que llamaremos Clara y Lorenzo, y conozco a su media hermana Maribeth, que tiene en ese momento unos 23 años y es hija de un anterior matrimonio de Lorenzo. También conozco a Tita, hija de los dos que tiene 7 años y ha nacido en Barcelona. También puedo hablar con los primos de Lucas que se dedican a hacer rap –uno de ellos tiene un cedé grabado y accesible en Internet–.

El piso de los Serrano

Fui dos veces en total a este piso de unos 50 metros cuadrados donde vive Gary, su mamá Ambar, Randolpho –su segunda pareja pero que Gary considera como su padre–, y Romel, hijo de ellos dos, que ha nacido en Barcelona y que tiene 10 años cuando lo conozco. Este es un espacio que ya había visto antes en Facebook, donde Emerson pasa bastante tiempo. Su hermana, Estrella, también viene los días que no trabaja en una carnicería fuera de Barcelona. Es un espacio más pequeño de lo que parecía en las fotos, probablemente porque en las fotos se ven fragmentos, en cambio al recorrer el espacio que desde la entrada va hasta el salón, ya se recorre el piso entero. Ellos logran liberar una de las habitaciones para alquilarlo a conocidos, y así obtener un ingreso adicional.

La primera vez que voy me recibe Gary, y su hermano esta a punto de salir a su entrenamiento de fútbol. Sus padres están en su habitación y mientras tanto yo le hago una segunda entrevista –ya habíamos hecho una primera parte–. La segunda vez que voy entrevisto a Ámbar, y horas después a Emerson. Después me invitan a tomar algo y a cenar. Acompaño a Emerson que va con una botella de agua de litro y medio vacía a una tienda del barrio y compra vino a granel. Ambar frita unas alitas de pollo, patatas, y a pedido de Romel, unas salchichas.

Mientras ella cocina, fumamos y charlamos un poco. Luego nos instalamos todos en el salón. Me siento en el suelo, y me instalo apoyada a la pared, porque es lo más cómodo en el momento. Todos vemos la televisión, una telenovela mexicana que transmitían por uno de los canales de televisión nacional, Televisión de España (TVE). Al poco rato Gary se ausenta: cuando voy a buscarlo, está viendo la televisión en el cuarto de sus padres. Ve un programa diferente al que estamos viendo en el salón, se llama “Tú vales mucho”. Es un concurso donde los participantes se suben a un escenario a cantar enfrente de un jurado.

El piso de los Nedelcu

Pude ir en dos ocasiones a la casa de Dionut, una en junio de 2012 mientras él no estaba para entrevistar a su madre, Nicoleta. Se trata de un piso más pequeño que el de los Serrano, ubicado cerca el uno del otro, aunque más alejado de La Porta. Cuando llego a hacer la entrevista con la traducción de Greti, una compañera de la universidad, nos recibe la mamá en un piso muy limpio, y en el que hace mucho calor. Las tres sudamos durante la entrevista, que transcurre en el salón, donde hay un sofá, una mesa de comedor de dos puestos, dos sillas, una nevera, y una estantería. Nicoleta dispuso un plato con tres tacitas para café. Al final de la entrevista su esposo sale del cuarto de Dionut donde también hay una televisión. Tiene a una niña en brazos. Es la hija de una amiga, me cuenta Nicoleta. Ese día está cuidando también a la hermana de la niña. Me dice en rumano, que Greti me traduce, que “tiene unos ojos azules preciosos”, acercándome a la bebé para que la viera.

Desde donde estamos sentadas veo el acceso a la cocina, a mi izquierda, a la derecha la puerta de entrada al piso, seguida por la puerta a la habitación de paso donde está la habitación de Dionut y que ya había visto por un video que trajo un día al taller. A la izquierda de esa puerta está la puerta de la habitación de los papás. Siguiendo por la habitación del chico hay otra habitación pequeña con otra cama y un ordenador de sobremesa. Y por ahí se accede a una terraza: el piso queda en el ático del edificio.

La segunda aproximadamente un mes después, cuando él celebraba su cumpleaños número 18. Se trata de una fecha importante en Rumanía según me comentó Greti, la compañera de doctorado. Su padre y madre le dejaron el piso mientras se fueron de paseo con la familia, y su madre le dejó dinero para que comprara una torta, comida, y bebida. Dionut nos invitó a Ataúlfo y a mi, y a varios de sus amigos principalmente rumanos, así como las nuevas amistades que había estado construyendo a partir del Proyecto. De ese día tengo material audiovisual grabado de bailes, conversaciones, y momentos de la celebración.

4.3.4 Técnicas y procedimientos de análisis y materiales recogidos

Las técnicas o dispositivos concretos de investigación se deciden en parte en el momento del diseño de lo que pensamos será nuestra investigación, y los materiales finalmente obtenidos dependen en gran parte del proceso mismo de trabajo de campo, dependiendo de la facilidad o posibilidad en el acceso a lugares, personas, acontecimientos, y dependiendo de los medios técnicos e incluso tecnológicos disponibles en los medios en los que nos introducimos como investigadores.

Esta etnografía combina la observación participante online y offline y las entrevistas en profundidad. Las primeras las realicé en diferentes lugares en los que estuve físicamente, y en otros a los que accedí a través de un ordenador conectado a Internet. De estas sesiones de observación participante, escribí diarios de campo en base a las notas que tomé durante la acción siempre que me fue posible, y con la reglamentaria compleción a posteriori durante el mismo día. De estas observaciones resultaron también materiales visuales de varios tipos. En los espacios físicos hice un uso intensivo de la cámara, con algunas excepciones que respondían a las veces en que accedí a lugares nuevos como los domicilios de Gary y la Iglesia de Lucas, y en los que consideré que hubiera sido precipitado usarla. Con respecto a los videos, decir que grabé yo misma, y grabé a los chicos grabando, así como sesiones en los que ellos visionaban videos hechos por todos durante los talleres. También tengo acceso a estos videos que ellos mismos grabaron en varias ocasiones (talleres en La Fundació Porta, en el rodaje de nuestro documental, en eventos del Proyecto con otros chicos). Por otro lado, de las observaciones en lugares conectados como el Facebook y en alguna ocasión puntual Youtube, obtuve capturas de pantallas, chats personales con los jóvenes –con los cuatro jóvenes y en alguna ocasión con un compañero de ellos en el curso de FOL–, fotos, comentarios, etc.

Por otro lado, hice entrevistas a los jóvenes, a Naima, una joven participante del Proyecto en el Casal del Centre que tomó protagonismo más adelante en la investigación, a Estefanía –novia de Dionut–, y a Karina, compañera de Dionut en una fase posterior de los talleres que se llaman “*crossworker*” y que ya explicamos. Entrevisté a madres –Ámbar y Nicoleta–, a educadores –Ataúlfo y Violeta–, a profesores –Idoia y Mikel–. Las conversaciones informales, como ya dije, también son un recurso valioso y forman parte de los diarios de campo que recogí –con los pastores de la Iglesia y de la Fundació La Porta, con los padres y hermana de Lucas, con los amigos de Dionut, con la familia de Gary, y un largo etcétera–. Durante las entrevistas con los jóvenes, les pedí que dibujaran un plano o mapa de los lugares importantes para ellos.

También recopilé documentos que consideraba podrían servirme para diferentes análisis como trípticos de la Iglesia, cuestionarios pasados a los jóvenes durante las sesiones de FOL, informes ejecutivos de la Fundació La Porta, guías para los talleres. Fueron relevantes los resultados de algunos talleres, como por ejemplo, la vez en el que los jóvenes dibujaron “las trayectorias de sus vidas” a petición de Ataúlfo.

Para preparar el material recogido, y poder transformarlo en dato para su posterior análisis, utilicé el programa Atlas.ti, que me permitió organizar los materiales tanto textuales como las fotos –anotando que no fue del todo cómodo en este último caso–.

Para el análisis usé técnicas de codificación abierta en una primera ronda, y enfocada en una segunda. Obtuve un total de 83 familias, es decir agrupaciones de códigos, y 342 códigos en total. Estos códigos me permitieron hacer redes conceptuales, e indexar el material, ingente.

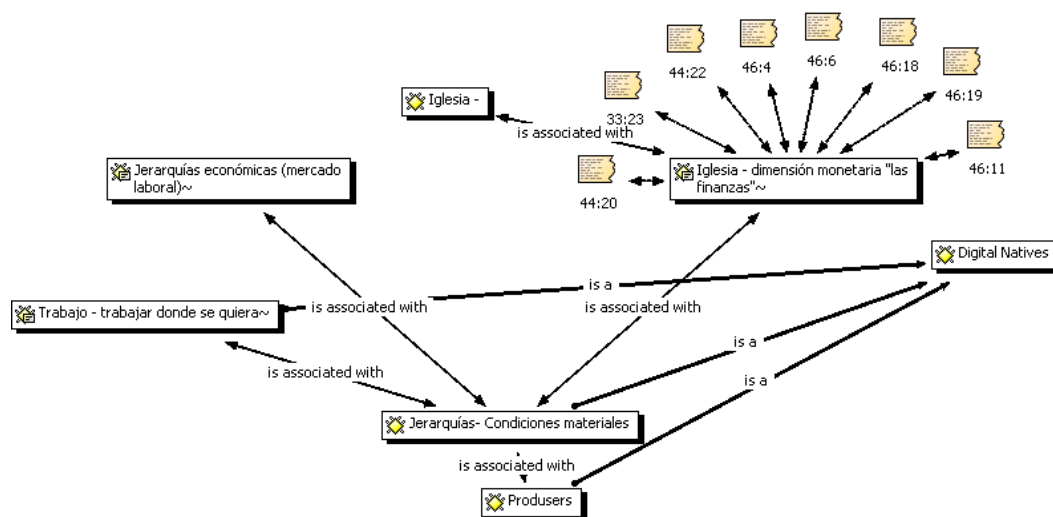


Figura 12. Ejemplo de la red conceptual generada con Atlas.ti para el código “Jerarquías- condiciones materiales”, con las citas para el código “Iglesia- dimensión monetaria”.

No fue así con el material visual, que revisé de forma artesanal guiándome por las notas de campo, tomando apuntes mientras veía escenas relevantes, apuntes que guardé en documentos aparte. Un recurso valioso fue buscar los momentos de “iluminación etnográfica”¹⁵⁵, o momentos en los que me daba la impresión de que un episodio etnográfico tendría una relevancia significativa. Más

¹⁵⁵ Agradezco a Elisenda Ardèvol por indicarme esta técnica etnográfica.

adelante, una vez revisado todo el material, realicé un “output” con la ayuda del Atlas.ti, es decir un documento en el que se recopilaban todos los momentos de iluminación etnográfica, que en mi caso es un documento de 28 páginas.

En los cuadros siguientes sintetizo el material obtenido, que organizo según el ámbito en el que fue recogido, que divido en primer lugar entre material obtenido en los encuentros físicos por un lado y las interacciones mediadas por ordenador conectado a Internet por otro¹⁵⁶. Después desgloso diferentes momentos o espacios en los que ocurrió la recogida y el tipo de material obtenido. Únicamente incluyo las entrevistas que finalmente usé para el análisis, es decir, que he descartado las entrevistas y las observaciones participantes realizadas durante la fase exploratoria. Las entrevistas incluidas en el recuento final las organizo por tipo de persona y ámbito –jóvenes del Proyecto o adultos miembros de familia, por ejemplo–.

¹⁵⁶ Para una reflexión acerca de esta división que considero seguir el sentido común que tenemos como usuarios de Internet entre un *online* y un *offline*, así como sus consecuencias en el quehacer investigador, cf. Hakim Fernández, 2014b.

Observación participante offline

	Diarios de campo (documentos Word)	Videos de Nadia (sesiones)	Videos y fotos de participantes (sesiones)	Documentos varios	Total elementos
Etapa previa a los talleres	2	0	3	0	5
Talleres	35	33	30	1	99
Filmación y edición documental	7	5	10	0	22
Encuentros Proyecto	2	1	0	2	5
Iglesia de Lucas	3	1	6	3	13
FOL	3	0	0	2	5
Domicilios jóvenes	3	1	0	0	3
Total elementos	55	41	49	8	152
Total de...	Páginas: 330 (aprox)	Gigabytes: 591.57	Gigabytes: 36.59	Páginas: 184 (aprox)	

Tabla 1. Número de elementos por tipo de material (columnas) y momento o espacio (filas).

Observación participante online

Facebook, Perfiles personales	80
Facebook, página de Proyecto Europeo	10
Facebook, chats	5
Youtube	4
Página web Proyecto Europeo	10
Total capturas de pantalla	109

Tabla 2. Número de capturas de pantalla por entorno *online*.

Entrevistas

Tipo de persona	Número	Duración (hrs)
Fundació La Porta-Jóvenes	3	7:08:42
Fundació La Porta-Adultos	2	3:17:26
Proyecto Europeo-Adultos	2	4:00:14
Proyecto Europeo-Jóvenes	5	7:35:08
Madres de jóvenes	2	2:22:49
Total	14	24:21:09

Tabla 3. Número y duración de las entrevistas realizadas.

4.4 Objetivo, pregunta y subpreguntas de investigación

Como ya avanzamos, desde el punto de vista etnográfico el no tener objetivos cerrados previos a la inserción al campo no es una debilidad sino que al contrario constituye uno de sus puntos fuertes porque permite que la empiria

interrogue los prejuicios que tenemos como investigadores y como personas de a pie, así como irnos mostrando las preguntas relevantes que nos podemos plantear.

En el primer capítulo de esta disertación hemos desarrollado el razonamiento que llevó a la construcción del objeto de estudio, que surgió durante el trabajo de campo, y más específicamente durante su segunda etapa, durante la cual unos intereses iniciales dieron paso a un objetivo concreto. También evocamos ahí algunas de las razones por las cuales elegimos la etnografía como método idóneo para responder a las preguntas de investigación que se desprendían de este objeto. Ahora que hemos justificado con más detalle las elecciones que han conformado la estrategia metodológica de esta investigación, recordaremos a continuación el objeto de estudio que nos guía, y también presentaremos tanto la pregunta principal como las subpreguntas que se desprenden.

En resumen, el objetivo principal de esta tesis es entender la interrelación entre los procesos de creación de sentido intersubjetivo por un lado –es decir de creación de fronteras simbólicas–, y de las posiciones de los actores en diferentes campos sociales por el otro –es decir posiciones de ventaja o desventaja–; todo esto en las situaciones de interacción cotidianas y enfocándonos en las prácticas de Gary, Emerson, Lucas y Dionut en el marco de un momento vital culturalmente específico –sus transiciones a la vida adulta.

La pregunta principal correspondiente a este objetivo general es: ¿cómo afecta a las prácticas cotidianas de estos jóvenes el posicionamiento como “casos de fracaso escolar” e “inmigrantes” en la vida cotidiana que incluye espacios de relación online y offline? Buscamos así explorar la relación entre la creación de categorizaciones sociales y jerarquías en los diferentes escenarios de la vida cotidiana, es decir la relación entre desigualdad y diferencia, en las prácticas cotidianas.

Para cumplir con este objetivo, planteo las siguientes sub-preguntas de investigación.

1. ¿Cuáles son las normatividades que entran en juego en la cotidianidad de estos chicos?

En cada uno de los contextos etnografiados existen exigencias normativas implícitas y explícitas sobre lo que debemos ser todos los que estamos ahí, y es el seguimiento o transgresión de esa norma lo que va conformando las prácticas cotidianas. Las exigencias normativas son intersubjetivas de la misma forma en que lo son los procesos de dotación de sentido, es decir, son exigencias que se le hacen a los chicos, pero que ellos también se hacen a sí mismos y a los otros.

Las exigencias normativas son de orden moral porque fijan lo que está bien y lo que está mal, y guían las interacciones y relaciones cotidianas.

2. ¿Cómo gestionan las exigencias normativas presentes en diferentes contextos de sus vidas y como gestionan contextos normativos que parecen contradictorios?

Al mismo tiempo que se vehiculan normatividades en cada contexto etnografiado, en un mismo contexto pueden superponerse más de una lógica normativa, que pueden parecer armoniosas o contradictorias, como por ejemplo la lógica del deber ser como alumno en el recinto escolar y frente a los profesores, y el deber ser como feligrés de la iglesia evangélica de la que se es miembro. En la Iglesia, a su vez, pueden coexistir las normas exigidas por el pastor, y la inclinación hacia una música callejera como el rap. Facebook es un caso especial porque ahí se da la coexistencia de varios contextos y de varias lógicas normativas

De manera que las exigencias normativas actúan como guía sobre lo que es deseable o posible hacer. Los chicos pueden adaptarse o resistirse a cumplir con las exigencias normativas de cada entorno. Así, algunas veces se pliegan a éstas –vehiculadas por los familiares, por los amigos, por los compañeros, por el líder religioso-, y adaptan sus estrategias de corto o largo plazo y su praxis a estas exigencias. En otras ocasiones, pueden hacer de cuenta que obedecen la norma, cuando en realidad la están pasando por alto, y otras veces pueden ignorar de forma explícita las exigencias normativas. La comparación entre contextos, normatividades, prácticas y estrategias entre contextos es interesante

3. ¿Qué impacto tienen los programas educativos institucionalizados que buscan atenuar las barreras de acceso a proyectos de vida aspirados y ser un momento decisivo en sus transiciones a la vida adulta?

Con la tercera subpregunta, nos referimos al balance que se puede hacer de la influencia de estos programas educativos en las vidas de estos jóvenes, es decir, en el micro-mundo de esta etnografía.

Nos fijaremos de forma particular y a partir de este trabajo empírico, en res marcos normativos dominantes:

1) la norma del éxito que es escolar, pero también generalizado a todo el ser social, y de su reverso, la del fracaso, entendida por los agentes sociales como una desviación individual y el reenganche entendido por ellos como una segunda oportunidad otra vez en términos individuales.

2) la norma del pertenecer, es decir, el imperativo de mostrar la pertenencia al que se considera ser el propio, así como la sed de valoración social a través de una pertenencia nacional, estimulada por la dificultad de pertenecer a un todo más amplio.

3) la normatividad de construir un proyecto de vida, que se equipara en nuestro contexto al “crecer” y volverse adulto, e “independizarse”, en el sentido de dejar de ser una carga para la familia.

Al mismo tiempo, nos fijaremos en el imperativo de ser valorado socialmente, al ser transversal a estos tres marcos normativos. Cada marco normativo y su relación con el objetivo principal de esta tesis, conforman de forma respectiva los capítulos que hemos llamado analíticos, y que se titulan, de forma correspondiente: “Fracasar”, “Perteneceer” y “Poder”.

Capítulo 5. Trayectorias biográficas y eventos vitales

La presentación de Emerson, Gary, Dionut y Lucas busca exponer elementos vitales que hemos considerado básicos para la comprensión tanto de sus trayectorias vitales como de los análisis que componen los tres capítulos analíticos que siguen. Las trayectorias que describo implican una selección de información basada en el objeto de estudio que motiva esta investigación, que al nivel más abstracto es estudiar la relación entre procesos de creación de sentido que además de subjetivo es intersubjetivo por un lado, y una posición en el campo social estructurado por diferentes tipos y volúmenes de capital.

Estos elementos biográficos tienen en cuenta los tres niveles de análisis que trabajamos en el capítulo 3, que corresponde al marco teórico, aunque no de forma separada (como cajones) sino como elementos diferentes pero interrelacionados (como un tejido). El primer nivel es el de las fronteras simbólicas y sociales entre agrupaciones; el segundo nivel es el de la posición que se tiene en el campo social; y el tercer es el de las expectativas de sí y mutuas en las situaciones de interacción.

Entendemos la trayectoria vital no como lo que una persona es en un sentido lineal, sino como una manera de organizar los eventos de la vida y los puntos de vista –subjetivos– al respecto, para entender a los sujetos como conformándose y siendo conformados por las relaciones de las que forman parte¹⁵⁷.

Las descripciones que presento son de alguna manera ya un análisis, y un análisis de análisis hechos por los protagonistas de este estudio en las situaciones de entrevista. Estamos de acuerdo con el planteamiento de Clifford Geertz cuando afirma que: “Apoyándonos en la base fáctica, la roca firme (si es que la hay) de toda la empresa, ya desde el comienzo nos hallamos explicando y, lo que es peor, explicando explicaciones” (Geertz, 2003:24).

¹⁵⁷ Como afirma Julieta Quirós: “En términos etnográficos, la noción de individuo parece sumamente prolífica en la medida que permite pensar la multiplicidad de personas que cada uno encierra, no como una transformación o sucesión a lo largo del tiempo – “historia de vida” o “trayectoria”–, sino como simultaneidad: una persona es muchas, tantas cuantas sean las relaciones que la constituyen.” (2010:18, pie de página 34, basándose en las aproximaciones de Norbert Elias y Marilyn Strathern)

Gary, Lucas, Emerson y Dionut narran y comentan eventos que consideran clave en sus vidas, como el proceso de inmigración, sus trayectorias escolares, la relación con sus familias y amigos. Los eventos no presenciados por mi durante esta etnografía se convierten en dato después de pasar por varios filtros. El primero de ellos es la selección e interpretación de información que la experiencia y la subjetividad de los chicos supone, y que transforma en re-memoración más que en descripción rigurosa de una realidad las narraciones y comentarios sobre eventos pasados emitidos en la situación de interacción y observación participante. La información con la que conté para este ejercicio proviene de las entrevistas biográficas realizadas a lo largo de la etnografía, así como de las interacciones y observaciones con estos jóvenes, que quedaron consignadas en diarios de campo escritos y filmados.

5.1 Emerson

Ingeniería industrial. Siempre me ha gustado y más porque me llevo muy bien con las matemáticas. Me gustan mucho las matemáticas. (...) Algún día, ya que estoy haciendo esto me pondría mejor, estudiaría ingeniería automotriz. Ya que tengo este... el plan es que ya haga lo que haga a mi me gusta la ingeniería, sea agrónoma, sea automotriz, sea civil, pero ingeniería, algo que tenga que ver con números. Eso es lo que en verdad me gusta.

Conocí a Emerson el día que vino al taller de documental participativo por primera vez, el 31 de enero de 2012, cuando ya se habían llevado cinco sesiones desde el principio del mes. Fue Lucas, del que hablaré más adelante, el que lo animó a venir a participar en el taller audiovisual impartido por Ataúlfo con mi apoyo¹⁵⁸. Emerson animó, a su vez, a su primo Gary, a Geron y a Malik, compañeros del PQPI¹⁵⁹ de la Fundació La Porta. Ese día, con su actitud bromista terminó imponiendo su voz e impidiendo la participación de los compañeros que habían venido al taller desde el principio, por lo que lo primero

¹⁵⁸ Los principios y mecánica del taller de audiovisual se explica en el capítulo metodológico.

¹⁵⁹ PQPI: *Programa de Qualificació Professional Inicial*, o en castellano Programa de Cualificación Profesional Inicial.

que nos impactó con Ataúlfo fue una cierta voluntad de ocupar una posición dominante en las relaciones que se iban tejiendo.

El relato de Emerson pasa por el tamiz de su voluntad de ponerse en valor (a sí mismo) a través de sus intentos por conseguir una posición social satisfactoria que contrarreste la incomodidad que le provoca su situación actual de desempleo y el hecho de no haber estudiado más allá de la secundaria. Desde que llegó a Varraga ha estado más tiempo en el desempleo que trabajando. Vivió inicialmente en una habitación pagada por su padre en el piso de una tía, y luego en el piso de su novia que es de los dos la que trabaja. El único título educativo con el que cuenta para encarar la búsqueda de empleo es el que obtuvo en el PQPI de mecánica de La Fundació La Porta. Emerson incluye en su relato justificaciones que le ayudan a hilar un relato de lo que según sus propios términos no ha salido como él hubiera querido. De las aparentes contradicciones que se van tejiendo en su relato, destacaremos que nuestro análisis busca la lógica práctica que subyace a ellas (Bourdieu, 2007), y no tanto dilucidar si se deben a una invención por su parte¹⁶⁰. Estas ocurren, por ejemplo, cuando relata el haber asistido a la universidad para estudiar ingeniería y cuando asegura tener un pasaporte estadounidense, lo que equivaldría a tener la nacionalidad estadounidense. La autovaloración parece pasar, en sus propios términos, por la posesión de un cierto capital, ya sea educativo, material, relacional, e incluso bajo la forma de un pasaporte que otorgue libertad de movimiento transfronterizo, y él las ubica en “el allá”, en República Dominicana: la posesión de motos, móviles y ropa, y la oportunidad de estudiar en una universidad, o tener una novia que vendrá a visitarlo como parte del plan de estudiar una maestría en Barcelona, lo que al final no ocurre.

El comienzo: República Dominicana

Emerson nació y vivió en Barahona, una ciudad de mediano tamaño de la República Dominicana, hasta el momento de su partida. Su domicilio era una casa en la que vivía con su abuela materna, su mamá, su hermana, un tío y un primo. Cuenta que mientras vivió allá la familia que él consideraba cercana era la

¹⁶⁰ La no credibilidad de la historia contada por las personas de este trabajo es algo delicado, porque nos hace cuestionarnos mi rol como investigadora: ¿busco comprobar la verdad de los hechos narrados o intentar entender los motivos de las personas para actuar?. En este caso, opté por tomar algunas narraciones que intuyo como imaginadas como datos sobre lo que en este caso Emerson considera importante para él y lo que él interpreta como importante para mi como investigadora o como profesora de los talleres de audiovisual.

materna, mientras que en Cataluña fue su familia paterna, entre la que se encuentra Gary, la que se convirtió en su núcleo familiar de apoyo.

Emerson narra que en Barahona tuvo acceso a una educación, y asistió a un colegio católico y público “de sacerdotes”. Ya en el último año lectivo prácticamente no asistía a clases, y cuando lo citaron por última vez a la oficina del rector del colegio, él explica que agredió a los directivos que le estaban llamando la atención por su actitud, y acabaron por expulsarlo. Emerson atribuye la “culpa” de esto a sus “malas coyunturas”, a las malas compañías. Es interesante durante el relato de este hecho, Emerson da un salto el tiempo y cuenta que estudió tres semestres de medicina. Como ya se apuntó, parece que el valor propio pasa para Emerson por la compleción de estudios universitarios, y por tener un trabajo que permita un cierto nivel de consumo. Emerson da sentido al relato de su biografía amoldándolo a sus parámetros de lo que hubiera sido deseable en términos de una trayectoria vital con posibilidades de éxito.

Durante esta etapa antes de la migración, Emerson me cuenta que su padre, Seferino, que ya vivía en Cataluña desde mediados de los años 90, le enviaba dinero que él utilizaba para comprarse ropa, móviles, y motos. Esto, según él, aumentó las sospechas de sus vecinos y familiares lejanos de que estuviera vendiendo drogas, porque no se explicaban que pudiera tener el nivel de gasto que tenía.

N: Oye, E... tú me habías contado un poquito de cómo había sido tu vida antes de venir aquí, ¿verdad? Toda esta historia en dominicana y todo eso...

E: ¡Sí! Como quien dice como... la buena vida. Porque... aunque la buena vida no, porque yo allí estudiaba, pero... que si yo necesitaba, no, que necesitaba no, que por lujo, ya me cansaba de los teléfonos. Llamaba a mi papá, que si me mandaba para comprar un teléfono, que si quería bambas nuevas, venga bambas nuevas. Que la moto, que ya no quiero esa moto, que quiero una moto nueva, venga moto nueva. Pero por lo que yo tengo entendido, creo que mi papá hacía eso para que no me sintiera al menos de los demás. Que por esa fue una de las cosas de la cual vecinos y vecinas [enfático], decían lo que no era, hasta que llegó el punto que él les creyó.

Aunque se sintió ofendido de esta acusación, y arguyó que era su padre y sus remesas las que le permitieron estos gastos, según apareció en varios momentos no sólo del relato biográfico sino también de la observación participante, Emerson sostiene que estuvo involucrado en negocios de venta de drogas con un primo con el que tenía una relación de amistad muy estrecha,

Lolo, “como quien dice hermanos”, que fue asesinado en el 2008, poco después de su partida hacia España.

N: Claro, pero tú me decías que tenías un primo... que igual sí que estaba...

E: (...) Y... como que él bregaba en eso¹⁶¹, y como quien dice yo era su mano derecha, que si... él necesitaba dinero, él mandaba donde mi, que le mandaran el dinero, o si yo necesitaba dinero iba donde él, y eso. Y por cosas del destino, y por cosas de su misma... porquerías, he perdido a mi hermano. Y más por eso es que lo odio. Ese camino lo odio mucho más por eso.

A Emerson le gustan las canciones y las series de televisión de temáticas ligadas al narcotráfico, que asocian venta de drogas, dinero, y violencia en clave de entretenimiento. En una ocasión que viajé a Bogotá –mi ciudad natal–, me pidió que le trajera la colección completa de DVD de una serie basada en estas temáticas llamada “El cartel de los sapos”, título que alude a los carteles del comercio de cocaína, y a “sapos” o chivatos. Dos años después, ya en junio de 2014, me pidió que le trajera de mi próxima visita a Colombia una serie llamada “El capo”.

Hacia España

Seferino, su padre, “trajo” a Emerson a España, como parte de una larga cadena migratoria familiar¹⁶². Él nació en República Dominicana y tiene más de 70 años, y vive y trabaja en una masía en una zona rural a algunas horas de Barcelona. Vive con su esposa, una señora dominicana que llegó en los años 90. Seferino inmigró también a finales de los años 90¹⁶³. Emerson vio desde el primer momento este traslado como un privilegio y como una oportunidad que se le daba. En cierta forma piensa esa partida como un borrón y cuenta nueva que le

¹⁶¹ Bregar: trabajar.

¹⁶² Las cadenas migratorias se refieren a los movimientos migratorios que se dirigen hacia el lugar donde ya se tiene un vínculo con personas que han migrado previamente, y que pueden funcionar como apoyo de diversa índole a la instalación.

¹⁶³ Los movimientos migratorios de República Dominicana hacia España, antes tenues, se intensificaron en los años 80, coincidiendo con una fuerte crisis económica y social, y fueron, desde el principio, liderados por mujeres (Giliberti, 2013b; Alcalde, 2011b). En la actualidad hay registrados en España 149.390 dominicanos y dominicanas (INE, 2012, en Giliberti 2013).

permite dejar atrás episodios de su pasado, que está continuamente caracterizando como “sin solución”. La llegada se produjo el 16 de abril del 2008.

N: Y te acuerdas de esa fecha, como muy exacto, ¿no?

E: ¡Pero exactamente exacto! [sonriendo] Porque fue el día en el cual yo... yo salí a un nuevo futuro, a tierras lejanas de las mías, a nuevos horizontes.

Lazos familiares

La familia es el vínculo más importante para Emerson. Para él es superior a la relación de amistad en el sentido que representa una fidelidad y una incondicionalidad que cree no encontrará nunca en otro tipo de vínculo. “Son las que están conmigo en las buenas y en la malas”, como afirmó alguna vez él mismo. Se trata de relaciones transparentes en las que según él prima el bien común, sin distorsiones debidas a intereses personales o a gratuitas malas intenciones, como puede pasar cuando la relación se establece con personas de un grupo que identifica como ajeno.



Figura 13. Detalle de foto compartida por Emerson, muro personal de Facebook. Capturada el 23 de febrero de 2012¹⁶⁴

¹⁶⁴ Demagogo -en los comentarios-: En jerga dominicana se refiere a las personas mentirosas, que se exceden hablando de cosas o de otras personas, con la intención de obtener admiración y prestigio. En palabras de Emerson, “[e]s una persona como de doble cara”.

Es el caso de sus compañeros de clase que él identifica como marroquíes, con los que él no quiere ser confundido. Gary, que es su primo, también es compañero del curso de mecánica. Él considera que junto con su primo, y un chico de unos 18 años que llamaremos Geron conforman su grupo de compañeros en el curso de mecánica. Para él es importante que los directivos y educadores de La Fundació no los confundan con el grupo de chicos que fuman porros en los alrededores.

Poco tiempo después de que Emerson haya emigrado, y poco tiempo después del asesinato de su “hermano” Lolo, que como ya dije también murió después de la emigración de Emerson, su madre enferma y muere. Él y su hermana Estrella pueden ir a Barahona a encontrarse con su padre que ya se encontraba allí. Aunque echa de menos a la familia materna, una vez de regreso a Barcelona son sus medias hermanas paternas que viven en Cataluña, y después la familia de Gary –los Segura–, los que le sirvieron de apoyo emocional a él y a Estrella después de esas pérdidas.

Después de la muerte de su mamá, él describe su vida como desorientada y gastando dinero y su tiempo en alcohol, “fiesta y fiesta”, y compañeros de fiesta que no representan una amistad sólida para él. Hace fiestas tanto en casas de amigos como en discotecas; y hay incluso un video en su cuenta de Youtube en el que aparece con otro chico bebiendo, con música de fondo. Es su papá el que le proporcionaba el dinero que necesitaba para ese consumo. En el día a día del taller de documental participativo él suele hacer referencias a sus salidas, pero hablando en presente. Por ejemplo, habla mucho de cómo lo buscan amigos cuando llega el fin de semana para ir de fiesta juntos y esperando que él sea el que compre la botella de alcohol que beberán todos.

Más adelante comienza a acudir a la casa de los Segura –padres de su primo Gary– casi a diario tanto por necesidad económica como afectiva. Aunque puede ocurrir esporádicamente, rara vez permanece en el espacio público, y afirma que no le gusta la idea de ir en grupo en la calle, porque piensa que lo asociarán con una “banda”¹⁶⁵ o a otro grupo amenazante:

E: (...) Cuestión de andar en grupos no me gusta, porque eso genera problemas. Y eso es lo que pasa con ellos, al andar en grupo lo que generan es problemas.

¹⁶⁵ Según varios autores, la idea de banda callejera y principalmente compuesta de jóvenes latinoamericanos de extracción popular es la demonización de la presencia de los hijos de inmigrantes económicos en los espacios públicos compartidos como plazas o parques de zonas periféricas de la ciudad –periféricas vistas desde Barcelona– (Feixa *et al.*, 2008; Giliberti, 2013)

N: Ya... o sea que andar en grupo en la calle no te mola.

E: No me mola. Y si ando en grupo es con mi familia, aunque hay veces que ando en grupo con mi familia y yo... cuando cogemos el metro ellos en un vagón y yo en otro.

N: ¿Por qué?

E: No sé, porque andar en grupo no me gusta, para nada.

“Y ya que no hay trabajo”

Mientras estaba en una etapa crítica de duelo por la pérdida de su primo y poco después de su mamá, decidió que debía cambiar de actividad.

[M]e había comentado Gary del curso de mecánica. Fui también al INEM¹⁶⁶ y [en] el INEM me dijeron que hay un curso de mecánica aquí en La Fundación Puerta y dije “bueno, ojalá que sea el mismo que me está diciendo Gary”, porque si es el mismo así aprovecho y estoy con él, no estoy solo sin conocer a nadie, que por lo menos lo conozco a él, así estoy con él. Y... me salió, y vino lo de la selección, que de 40 personas había que coger 17 y gracias a Dios uno de los agraciados fui yo.

La Fundació La Porta tiene dos ventajas para él, además del hecho de permitirle tener una actividad que ocupe su tiempo: el estar cerca de donde él vive y de la casa de sus tíos, los Segura, que son los papás de su primo Gary, y estar con Gary.

Teniendo en cuenta el contexto de altas tasas de desempleo sobre todo en jóvenes no cualificados¹⁶⁷, la entrada a La Fundació le permite escapar al paro por unos meses. Emerson se siente afortunado por haber recibido una plaza en ese PQPI¹⁶⁸, en el que es difícil entrar se tiene más de 21 años. Emerson tiene 22 cuando lo aceptan.

Es después de unos meses de haberse enrolado que entramos en contacto. Emerson, junto con Gary, Geron, y Malik, todos alumnos del programa de mecánica, se acercaron al taller de documental participativo del Proyecto

¹⁶⁶ INEM: Instituto Nacional de Empleo, hoy SEPE – Servicio Público de Empleo Estatal–.

¹⁶⁷ Cf. la introducción a la tesis para más detalles sobre la concentración de las tasas de desempleo de larga duración en jóvenes con escasa cualificación.

¹⁶⁸ PQPI: *Programa de Qualificació Professional Inicial*, o Programa de Cualificación Profesional Inicial.

Europeo. De este grupo que asistió inicialmente, únicamente Emerson y su primo Gary llegan hasta el final. Ellos dos se suman a Dionut y a Lucas, que presentaré en los apartados siguientes.

Experiencias laborales discontinuas y efímeras

Trabajó como ayudante de cocina en un restaurante de Gerona en los veranos de 2009 y 2010. Aunque se trataba de un trabajo estacional, estaba “contentísimo”, según sus palabras, de poder trabajar. Sus compañeros de trabajo eran de varias partes del llamado Tercer Mundo, que él llama “latinos” e “inmigrantes”, lo que se contraponen para él a los pocos “españoles”. Los encargados, sus jefes directos, eran “españoles” también y tiene el recuerdo de haber sido maltratado por ser de otro país.

La falta de trabajo es para él un hecho asumido, pero que no por eso le deja de marcar su día a día y marcar las aspiraciones que tiene. No es muy exigente ni con el tipo ni con las condiciones de trabajo que está dispuesto a aceptar. Me cuenta que con un sueldo de 300 o 400 euros se sentiría satisfecho, y me consta que su padre le da dinero mensualmente. Su hermana, que trabaja en una carnicería lejos de Barcelona y vive en la casa de los dueños, le da dinero para “lujos”, como ropa o salidas juntos.

La última vez que nos encontramos, en Septiembre de 2012, había terminado las prácticas correspondientes al PQPI de mecánica en un taller especializado en taxis, en el mismo barrio que La Fundació. Aunque él observó que el volumen de trabajo era elevado, al finalizar sus prácticas después de un mes y cuatro días de trabajo gratuito no fue contratado. Aunque las perspectivas de futuro eran escasas, él se sintió agradecido por haber sido tratado con amabilidad, y porque el dueño del taller le ofreció tarjetas de transporte para poder desplazarse, que él rechaza. Esto último es elocuente junto al hecho de que llegara antes de la hora prefijada el primer día de trabajo, ya que se trata desde su punto de vista de demostrar respeto y compromiso para con sus empleadores. Con estas manifestaciones también parece indicar que no es un trabajador exigente, y que al contrario cumple con creces las normas y exigencias a cambio de ninguna gratificación económica.

Además de los métodos que comenta usa para buscar trabajo, nombra el de la oración. Le pide a Dios que lo ayude:

E: Yo lo digo pa' relajar¹⁶⁹, “vamos a poner la velita a San Pancracio”, a ver si me sale un curro. Y como es normal en mi, cada noche antes de

¹⁶⁹ Relajar: dominicano para bromear o tomar del pelo.

dormir... No sé... Eso pero como cultura que me enseñó mi madre... hago un rezo, le pido al señor y cada mañana que me levanto lo hago lo mismo y por lo cual una de las cosas que le pido al señor, es eso, el quedarme trabajando ahí donde estoy [haciendo prácticas].

El 5 de julio de 2013, es decir 6 meses después de la última vez que hablamos, publica en su Facebook que ha conseguido trabajo, y escribe: “Grax mi Dios por darme este nuevo día y por este trabajo yo se k tu eres grande y poderoso”. Se trata de un trabajo de corta duración, a la que le sigue un de nuevo largo periodo de desempleo.

5.2 Gary

[M]ás que nada lo que me gusta a mi es la electricidad. Y como me gusta mucho la música, me gustaría aprender de cómo montar música en los coches... Pero estos cursos aquí son de electromecánica. Pero yo no quiero eso, yo quiero un curso sólo especial en eso. Y aquí no se puede dar ese curso, sólo lo dan en Estados Unidos.

Conocí a Gary el día que vino junto con Geron, su primo Emerson y Malik al taller de documental participativo a La Fundació. Recuerdo que sobre todo Emerson, Geron y Malik llegaron con una actitud dominante, haciendo ruido, e impidiendo la participación del resto de chicos que estaban ese día en el aula. En cambio, Gary tenía una actitud distinta, y aunque se reía con las bromas de sus compañeros, lo percibí como “tímido, y distraído durante el taller” (diario de campo). “No me relaciono mucho”, me dijo en una ocasión, para explicar el porqué de sus pocas amistades tanto en la escuela como en La Fundació. Cabe anotar, en cualquier caso, que sí que tiene relación con gente de su edad, y tal vez se refiere al hecho de que no le gusta estar en grupos grandes con otros jóvenes que no sean de su familia. Le gusta estar en grupos grandes si están compuestos de familia. También usa este argumento en otro momento para explicar por qué cree que él nunca va a ocupar un puesto de atención al cliente en una tienda¹⁷⁰, “yo como que no sé mucho hablar”¹⁷¹.

¹⁷⁰ El impacto que puede tener esta auto-identificación en la inserción laboral de Gary se analizará con más detalle en el capítulo titulado “Fracasar”.

Su historia está atravesada por una cierta incomodidad con el color de su piel, que él califica como “negro”, y en varios momentos hace comentarios o explica en profundidad los significados que según él se asocian al ser negro, o al ser dominicano, que suele usarse como sinónimo. Dentro de las variaciones que hace de sus retratos o auto-retratos en Facebook puede incluir el variar su tono de piel a uno más “limpio”. Aunque él se cuida de cumplir con las expectativas y normas que se le imponen en cada contexto, el ser negro y joven equivale para él ser visto como un delincuente por parte de los representantes del cumplimiento de las normas en el contexto local, y sobre todo en los espacios compartidos: los policías y los ancianos. Como en el caso de Emerson, la imagen que sintetiza estos elementos, y de la que ellos buscan desmarcarse, es la del grupo de chicos “de bandas” que se sientan en el banco del parque de cerca a su casa.

El origen

Él nació el 21 de junio de 1994 en un pueblo pequeño de República Dominicana llamado Neiba. Su hermano menor, Romel, asiste al instituto y participa en un equipo de fútbol. Ámbar, su madre, se separó del padre biológico de Gary cuando él tenía 4 años. Más adelante conoció a Randolph, con el que tendría otro hijo, su hermano. Randolph emigró en el 2004 para reunirse con su madre. Gary lo haría unos 4 años después. Hoy en día conviven los 4 en un piso en Varraga al que me invitaron en varias ocasiones. Queda cerca de La Fundació. Fue Ámbar la que decidió seguir el ejemplo de su hermana que ya había migrado hacia España unos años antes, y emigró a Barcelona dejando a Romel –hermano menor de Gary– al cuidado de sus abuelos al poco tiempo de haber nacido.

Gary fue a un colegio público y católico, lejos de donde él vivía, “casi en Santo Domingo”. Su abuela lo llevaba todos los días.

Su familia parece tener una cierta comodidad material en República Dominicana que no tienen en Varraga. Su abuela tiene una tienda de víveres en la que Gary ayudaba atendiendo. Gary dice que su abuela le daba algo de dinero, y

¹⁷¹ Cabe anotar que es poco frecuente que un joven que no habla mucho o que sobresale por su timidez haga parte de las investigaciones sociológicas cualitativas. La dinámica de selección de participantes de las investigaciones en ámbitos escolares, que confían sobre todo en métodos narrativos basados en el dispositivo de la entrevista, dependen mucho de la capacidad verbal y la extroversión de los entrevistados. Esto hace que las personas introvertidas queden descartadas, lo que puede ser una limitación que opera tanto en el ámbito educativo como el laboral. Además de ser una limitación puede ser una delimitación oculta de los universos empíricos a los que accedemos como investigadoras.

dice también que éste ha sido su primer y único trabajo hasta el momento, “y sólo veía pasar los perros como quien dice, trabajo ninguno. Es como un trabajo, porque te pagan...”. En el tiempo que dura el trabajo de campo Gary está estudiando porque no ve posibilidades de trabajo. Durante una época iba esporádicamente a cuidar al perro de la dueña del piso que su mamá va a limpiar, y se gana algo de dinero de bolsillo, 20 euros por vez.

El viaje

Su madre tramitó la reagrupación de sus dos hijos, que había dejado con su madre. Gary viajó con su hermano Romel en 2008, cuando tenía 14 años. El papá biológico sigue en República Dominicana, y él tiene cada vez menos contacto con él.

Antes del viaje, “España” para él representaba lo que para muchos allá: un lugar con mayores oportunidades de ganar dinero, es decir un lugar con más trabajo y mejores sueldos. Esto se debía seguramente al hecho de que las familias de los que emigran reciben de vuelta remesas que hacen que su situación económica mejore en relación al resto de familias del entorno, y esto se visibiliza en el espacio. Por ejemplo, Ámbar construyó una casa en su pueblo gracias al dinero que iba enviando de a pocos a lo largo de los años. El padre de Emerson hizo lo mismo y publicó las fotos de esa casa en su perfil de Facebook.

Pero dada la situación actual de paro exacerbado, “el que viene para acá piensa que el dinero se encuentra por el suelo, o algo [riendo]... vienen siempre con ilusiones pero algunos se van desilusionados.” Gary se refiere, por ejemplo, a sus papás, que viven una situación económica precaria. Su madre es la única que está ingresando dinero en su unidad familiar. De hecho tiene dos trabajos simultáneos: el de señora de la limpieza en el piso de la médica en Sarrià, y otro atendiendo al público en un negocio de comidas¹⁷². Me cuenta:

Me reparto entre los dos trabajos. Que no tengo tiempo, que no tengo un día de decir... me quedo con mis hijos, nos vamos a la playa, nos vamos a la piscina, nos vamos de compras... No puedo hacer eso. Aquí solamente es trabajo, de lunes a lunes. Pero es que imagínate, soy yo sola. Randolph [padre de Romel y Gary] no ha tenido suerte encontrando trabajo, los pocos trabajos que ha conseguido le han

¹⁷² El hecho de tener dos trabajos pone en cuestión el argumento de que la crisis es una simple falta de trabajo en general. La crisis también consiste, como elabora Saskia Sassen (2003) en la flexibilización y precarización del trabajo sobre todo en el sector terciario, y que se nutre sobre todo de mano de obra no cualificada de mujeres extranjeras.

durado poco. No ha tenido la suerte de decir: “¡dos años con un trabajo!” Yo quisiera que encuentre algo, así al menos yo veo un fin de semana y descanso tranquila con mis hijos... él busca, lleva currículums aquí y allí, pero que no.

Esta situación tiene a todo el núcleo familiar en una situación de vulnerabilidad. Por ejemplo, el hecho que le reduzcan unas horas de trabajo de limpieza a la mamá puede suponer que no puedan cubrir cosas cada vez más básicas. De hecho, es una de las razones por las que Ámbar está pensando en volver a su ciudad de origen. El no tener la tarjeta de transporte puede representar para Gary que no pueda entrar al curso formativo que quisiera, en este caso el de mezclador de sonido. En efecto, surgió la posibilidad de entrar a este curso de DJ de forma gratuita en un centro social ubicado en el centro de Barcelona, en el barrio del Born, pero no pudo seguir asistiendo por la falta de tarjeta de transporte. Aunque los educadores sociales del taller del documental participativo le aconsejaron que pidiera ayuda en el centro social, él prefirió no hacerlo y no comentarle nada a su madre. Gary explica que no quería añadir una carga económica adicional.

El Aula Oberta y los PQPI¹⁷³

Gary recuerda que al llegar pasó un mes antes de que comenzara las clases en un Instituto¹⁷⁴ público de Vàrraga. Según recuerda, lo pusieron directamente en un Aula Oberta, es decir un lugar pensado para acoger a los jóvenes que se considera tienen lagunas en el aprendizaje escolar básico que les impiden seguir las clases habituales del instituto. Él comenta que aceptó continuar este programa porque según dice pensó que “si había un ambiente bien, que me traten bien, yo me quedo ahí”. La idea de ser tratado con respeto es transversal en el día a día de Gary. Dice que en ese instituto se relacionaba poco, y que acabó teniendo pocos amigos. Perdió el contacto con los pocos con los que se hablaba en esa época. Me cuenta de José, un “español” que le enseñó todo el colegio cuando llegó y con el que continuó relacionándose, aunque ya hace un tiempo que se perdieron de vista. Cree que hizo un Grado Medio después de que hicieran juntos un PQPI de “mantenimiento de caja”. Gary terminó la ESO, pero no obtuvo el diploma por su bajo rendimiento. Como él dice en varias ocasiones en nuestras interacciones, “yo y la escuela somos enemigos”. Él piensa que es una realidad que no puede cambiar, porque según

¹⁷³ PQPI: *Programa de Qualificació Professional Inicial*.

¹⁷⁴ Instituto: institución escolar a la que llegan desde el Colegio los chicos y chicas aproximadamente a los 12 años de edad y hasta los 16.

él nació de esa forma. Él justifica su bajo rendimiento escolar por un sistema de talentos con el que se nace o no, como un destino o como una característica biológica. Según él, “todos no nacimos para unas cosas...”. Para él, su falta de capacidad para lo escolar es un aspecto inamovible de sí mismo. Cabe anotar que frente a su percepción de falta de capacidad escolar, en varias ocasiones durante nuestras interacciones formula reflexiones elaboradas que me hacen pensar que tiene capacidades de las que no se percata.

Las razones por las que accedió a los programas educativos en los que se formó son circunstanciales, y dependen de la oferta pública –gratuita porque en tanto que subvencionada por el Estado- que haya en ese momento y municipio¹⁷⁵. Él quería hacer un PQPI de informática, pero ya que no había plazas libres, lo intentó en electricidad, lo que él llama “mantenimiento de caja”, de calefacción y aire acondicionado.

Yo, yo no sé... yo hice un curso de electricidad, después lo acabé. Mi madre me decía que siguiera estudiando, entonces fue la tutora la que dijo que viniera a hacer un curso de mecánica aquí. Y entonces hice de mecánico [se ríe], porque no tenía ningún plan de hacer eso, pero lo hago... lo tengo ahí, por lo menos sé algo... pero no sé específicamente [para qué]...

Después de hacer su primer PQPI en mantenimiento, hizo un segundo en mecánica con su primo Emerson. Dice que si no logra conseguir trabajo seguirá estudiando en otro curso, estrategia que justifica diciendo que es lo que su madre espera de él. Una de las razones por las que entra al taller de documental participativo es la aspiración de hacer lo que él entiende como un curso de imagen, inspirado en el léxico de los PQPI y Grados Medios¹⁷⁶ que tiene un plan de “Imagen y sonido”. En este caso, se trata de un curso derivado del Proyecto Europeo en el que se obtiene un diploma que no tiene un valor oficial sino en términos de capital social, es decir, de las relaciones que se hacen durante el curso, y que pueden permitir entrar en otros proyectos, incluso profesionales. El programa se llama “curso de *crossworkers*”¹⁷⁷.

¹⁷⁵ Municipio: División territorial que sigue la progresión de Comunidad Autónoma, provincias, comarcas, municipios.

¹⁷⁶ Grado Medio: Plan de estudios alternativo al universitario, precedido por el diploma de la ESO o un PQPI, y seguido de un Grado Superior, que en algunos casos puede conducir a una formación universitaria, si se desea.

¹⁷⁷ *Crossworker*: Se refiere a “nuevo[s] profesional[es] de proximidad (...), el joven una vez supera sus dificultades, tiene la oportunidad de ayudar a otras personas con la misma problemática” (“Síntesis de las aportaciones de grupos focales con jóvenes en

G: Sí, porque esto ya casi se acaba y me gustaría seguir en más cursos. Ya veré a ver si hago el otro curso de imagen.

N: ¿Cuál? ¿El de Imagen y Sonido?

G: ¿Quién lo hará, ustedes?

N: Pues... ¿qué, el de aquí? No creo. Pues, que yo sepa no, creo que ése lo hace un chico que se llama Oriol. Porque... ¿cómo funciona eso, hay un PQPI de Imagen y Sonido aquí adentro?

G: No, es allá donde trabaja Ataúlfo¹⁷⁸, que hacen un curso pero más avanzado.

N: Ah, ¿lo de Ataúlfo que es con cámaras y todo eso?

G: Sí.

N: Pero no sé si es un curso de Imagen y Sonido, sino... Aprender... creo que... Bueno, pregúntale a él porque yo realmente no sé mucho.

G: [se ríe] Pero es para aprender más, ¿no?

N: Creo que sí, creo que es para profundizar en lo que hemos estado aprendiendo aquí, y supuestamente es para que cuando se termine ese curso, tú seas capaz de dar esos talleres de video a otros jóvenes, ¿sí me explico?

G: Sí.

N: Como que te dan un título... O sea, que está bueno que te den este título si ya tienes un título antes como la ESO, qué sé yo, y que tu puedas ir como construyendo un perfil de que tú sabes de cámara, y que puedas dar talleres. ¿Tú quisieras hacer algo así?

G: Sí, pero para yo conseguir tarjeta, y que la única que trabaja ahora es mi madre [le da cosa pedirle para el transporte]. Y ahora ya le han descontado horas... y ahora cobra menos. Estoy haciendo esto de DJ, de vaina de DJ, y compro la tarjeta sólo para ir pa'ahí.

España", p. 3, documento no publicado que sirve como guía a las actividades del Proyecto).

¹⁷⁸ Ataúlfo es educador social y antropólogo, que coordina la puesta en marcha del taller documental participativo del Proyecto Europeo en la Fundació.

¿Y el futuro?

A Gary le gustaría poder estudiar instalación de sistemas de sonido en coches, pero según él esta formación se ofrece únicamente en Estados Unidos. Sería para él la forma de juntar lo que sabe con lo que gusta, que es la música y cantar. Gary tiene una voz que genera admiración, pero no se ha planteado en términos pragmáticos dedicarse a eso.

En otros momentos tanto de la entrevista como de nuestra interacción en diferentes espacios como el educativo, el piso donde vive, entre otros, Gary expresaba que esperaba conseguir trabajo gracias a los PQPI que ha hecho, y ciertamente espera, al menos al principio, que el taller de documental participativo le abra puertas laborales. Ciertamente, Gary no quiere hablar sobre el tema, y no usa la entrevista como una instancia para hablar de la desagradable incertidumbre que representa el futuro, no sólo en términos laborales, sino en términos afectivos, y espaciales. Como ya dije, sus padres están pensando volver a República Dominicana. En la actualidad, más de dos años después de habernos conocido, Gary y su familia se devolvieron en efecto, “de retirada” según palabras de Emerson en un chat que tuvimos en junio de 2014. Gary me explica, refiriéndose a su madre:

[T]odo lo que ella ha trabajado, lo ha mandado para allá [a Neiba], ha dejado lo de pagar el piso, pero lo otro lo ha mandado para allá. Como mi abuela tiene el negocio, y mi abuela está un poco muy vieja, pues ella va a comprar el negocio y nos vamos pa'llá. O sea que yo me apunto también [risa].

Pero esta toma de posición nunca es inequívoca:

No sé, yo quiero irme pa'llá, pero no quiero irme de aquí, ¿sabes? Me siento bien aquí, pero me quiero ir allá, pero si estoy allá, me quiero devolver pa'cá.

“Ser dominicano es un orgullo”

Tanto para Gary como para Emerson, el ser dominicano es uno de los terrenos en el que se dirime la negociación del valor que se tiene como persona. Para ellos, encarna características deseables y positivas que contrastan con, y se construyen en contraposición a, el mal concepto que según ellos se tiene en general sobre ellos, y también en contraposición a lo que suelen identificar como los “españoles”. La amabilidad, la musicalidad, el apoyo mutuo desinteresado, se contrapondría a la actitud excluyente y severa que desde su punto de vista tienen

los que él y su primo Emerson –y Dionut, como se verá- categorizan como “españoles”. Estas cuestiones se desarrollan con detalle en el capítulo titulado “Pertener”, por lo que no me extenderé más allá de decir que estas clasificaciones que se van tejiendo en la vida cotidiana se construyen en el terreno de lo imaginario y a veces a través de la interpretación en clave de discriminación de episodios vividos por ellos mismos o presenciados en diferentes situaciones.

Gary pasa su tiempo de ocio sobre todo en su vivienda familiar, y disfruta del tiempo con su familia, ya sea jugando “a la Play”¹⁷⁹ con su hermano o su padre juegos de fútbol o carreras de autos, ya sea viendo televisión mientras ellos beben y “hacen sus reuniones”. En cuanto al alcohol es muy categórico: “eso es hacerse daño a uno mismo”. Emerson “es todo el contrario”. Sus amigos, pocos según él, son dominicanos también.

Él percibe que para la gente los grupos de chicos “dominicanos” o “latinos” en el espacio público son “bandas”, y rehúye estar en este tipo de espacios. Aún así, bajo ciertas circunstancias específicas él también va a un conocido parque de la población lindante a su barrio de residencia –a la población la llamaremos El Pujol y al parque Les Colines–, donde se reúnen grupos grandes de chicos “dominicanos” con los que según él no tiene contacto pero sí que son contactos en su perfil de Facebook. Ya había tenido la oportunidad de conocer algunos de estos chicos en otras investigaciones¹⁸⁰, y aunque algunos chicos decían pertenecer a grupos de jóvenes “con un nombre”, la mayoría de ellos no respondían al estereotipo del joven perteneciente una “banda latina” sostenido por algunos profesionales que trabajan en esos municipios¹⁸¹.

N: Porque me acuerdo que la vez pasada tú me decías que estar en la calle era así un poco, que se podía confundir con vandalismo, y un poco como con bandas y el rollo así... Pero igual a ti te gustan Les Colines [nombre de parque]...

G: Yo voy a veces ahí, y si encuentro con quién ir, o si no, no voy por ahí.

N: O sea, vas con la gente antes de ir, no es que vayas allá y a ver quién hay...

¹⁷⁹ La Play: La consola de videojuegos Playstation.

¹⁸⁰ Investigaciones en barrios colindantes a Barcelona.

¹⁸¹ Cf. el caso de Los Kitasellos de L’Hospitalet de Llobregat documentado por el antropólogo Luca Giliberti en su tesis doctoral (2013:158 y siguientes).

G: No, siempre quedo con alguien, si yo voy a una parte, y ellos también van, pues yo voy con ellos.

Gary procura en todas las circunstancias cumplir con las normas de los diferentes contextos que atraviesa en su cotidiano –en su casa, en el espacio público, en el colegio, etc.–. Aún así, me cuenta una anécdota según la cual unos policías entran al bar de su tío, en el que está con su familia pasando un rato de ocio, y los registran a todos. Esta anécdota ayuda a pensar la base sobre la que Gary –y Emerson– construye un sentido de sí mismo, y en consecuencia de su pertenencia a un grupo, a su “nosotros”. El episodio –que desarrollamos con mayor detalle en el capítulo titulado “Pertener”– muestra que, por un lado, estos policías lo ven a él y a su madre como infractores mientras están en un bar “de dominicanos”, con el consiguiente afianzamiento de un sentido del nosotros y de la percepción de que “los españoles” no los tratan con respeto. Y por el otro, y al mismo tiempo, él se pliega a la norma que los policías representan y que lo protegen de la gente de la que él intenta desmarcarse, pero con los que los policías, según Gary, lo agrupan a él.

El color de la piel es un tema recurrente en conversaciones, y bromas, y también en las modificaciones que Gary hace de sus fotos expuestas en Facebook. Como se ve en el ejemplo que viene a continuación, las modificaciones incluyen una variación de los colores de la piel –de marrón a diferentes matices del gris- y de sus ojos –de marrones a lo que él considera azul-.



Figura 14. Foto de perfil retocada. Capturada el 3 de abril de 2012¹⁸².

Como él mismo explica:

G: ¡Ah, eso sí! Puse [su nombre] y puse los ojos azules.

N: Te gusta lo de los ojos azules, te parece chévere...

G: Sí...

N: Ya ya, ¿y qué más te gusta retocarle a las fotos?

G: Nada más... mi nombre y ya, y un poco de brillo,

N: ¿Un poco de brillo cómo?

G: Que brille más la foto que cuando es original.

N: Pero... ¿cómo cambia la foto cuando le pones brillo?

G: Es con una cosa que es bass, que la pasas para arriba y se va limpiando la imagen... por ejemplo, tú le pasas y así se ve más blanca que aquí [se señala la piel del brazo]

N: ¿Sí? Como que le haces un relieve... ¿Y te gusta que quede brillante, así más blanca, o qué?

G: Sí. Queda mejor así.

N: Ya, ya veo... ¿y por qué? ¿te parece más bonito?

G: [Se ríe] Claro. Se ven más lindas así las fotos que normal, que normal se ve apagada.

¹⁸² El difuminado de la cara fue hecho por mi. He dejado los ojos descubiertos para que se pueda ver los cambios hechos por Gary.

5.3 Dionut

No sé, no quiero decir nada porque se puede cambiar en un día toda mi vida, pero... en principio quiero hacer esta parte de video, de todo lo que significa esto, de tecnología y eso, pero prefiero no decir nada...

La presencia de Dionut en los contextos que componen la etnografía está atravesada por sus ganas de insertarse laboralmente en alguna actividad que tenga que ver con cámaras y con la producción en televisión. Asiste al taller de documental participativo desde el principio, y se mantuvo implicado hasta que terminó, incluso en la fase de formación para *crossworkers*¹⁸³. Es un alumno de Idoia, profesora que prepara a alumnos de alguna manera expulsados de los institutos¹⁸⁴ para las pruebas de acceso a la obtención del título de la ESO¹⁸⁵ en La Fundació.

A medida que va pasando el tiempo en esta etnografía, la relación con él mismo y las personas en su entorno está marcada por el desarrollo de sus capacidades lingüísticas. Aprende cada vez más el castellano y sobre todo oralmente, y cada vez transmite sus ideas con más confianza. Esto introduce un cambio en su percepción y en la de los que lo rodean en su día a día sobre lo que él mismo puede lograr. Al final del taller está muy entusiasmado por lo que ha logrado, y lo que quiere lograr, que se materializa en la productora de fotos y videos que se fragua junto con otros compañeros del taller, tanto de Vàrraga como del centro de Barcelona, Getting Productions. Pero el hecho de suspender la prueba de obtención de la ESO, y las condiciones materiales tanto suyas como de su núcleo familiar hacen que los proyectos vitales sean más complicados de conseguir de lo que él se había imaginado, y queden estancados, al menos de momento.

¹⁸³ *Crossworker*: Se refiere a “nuevo[s] profesional[es] de proximidad (...), el joven una vez supera sus dificultades, tiene la oportunidad de ayudar a otras personas con la misma problemática” (documento no publicado Proyecto Europeo).

¹⁸⁴ Instituto: institución escolar al que llegan desde el Colegio los chicos y chicas aproximadamente a los 12 años de edad y hasta los 16.

¹⁸⁵ ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

Allá

Dionut nació en “Bacău, al lado de Moldavia”. Se trata de una ciudad media que para él “está mal”. Asistió a un instituto público en el que según él le iba bien. Idoia confirma esta percepción, y afirma que su nivel es comparativamente alto en las competencias que no implican un conocimiento de las lenguas locales –el catalán y el castellano–. Dionut vivió en Bacău en un piso de propiedad con su madre, su padre, y su hermano que es 2 años mayor que él. Su madre, Nicoleta, trabajaba como canguro, y su padre en el sector de la construcción. El volumen de trabajo y de ingresos fluctuaba en función de la demanda de sus empleadores. Llegó un punto en el que ya no conseguían el suficiente volumen de trabajo como para completar un ingreso que les permitiera cubrir los gastos mínimos, pagar la educación de los hijos y ahorrar. Deciden entonces emigrar ellos dos solos en un primer momento. Ya cuentan con familiares aquí, que son su contacto inicial y apoyo en el proceso inmigratorio. Él se queda en Bacău con su hermano, que es nombrado como responsable del mantenimiento de la vivienda y de Dionut, pero esta situación es según Dionut “un desastre”, y rápidamente busca viajar para reunirse con sus padres en el barrio de Serrano, adyacente a Vàrraga, en el que viven Emerson, Gary, y en el que está ubicada La Fundació La Porta, donde asiste a clases con Idoia.

Ires y venires de un proyecto migratorio

Llegó a Serrano en el año 2008, cuando se había anunciado la “crisis económica” en el estado Español pero la contracción económica no se había manifestado aún de forma generalizada. Dionut entró en un Instituto público de su barrio, y lo condujeron al Aula Oberta¹⁸⁶ como en el caso de Gary, donde estuvo un mes y medio, según recuerda. Después estuvo 4 meses asistiendo a las clases del grupo más amplio. Su padre le había propuesto que se devolviera a Bacău, ya que ni él ni su madre juntaban suficiente dinero como para sostener al núcleo familiar, en el que había que contar a su hermano que dependía de los envíos mensuales de sus padres para pagar su manutención y estudios superiores. Dionut se devolvió, pero se reafirmó en la idea de no querer vivir ahí, y regresó a Serrano –el barrio colindante a Vàrraga– con sus padres. Ya había perdido 4 meses de instituto, y no había una plaza para él a su regreso. Le correspondía entrar a 4º de la ESO. Se le propuso entrar a La Fundació para no

¹⁸⁶ Aula Oberta: El catalán de Aula Abierta –que es el que se suele usar-. Es un lugar pensado para acoger a los jóvenes que se considera tienen lagunas en el aprendizaje escolar básico que les impiden seguir las clases habituales del instituto.

perder lo que le quedaba del año. Recuerda su primer año como complicado sobre todo por el hecho de no poder comunicarse, y echó en falta no haber tenido algún compañero o compañera rumanos para poderse relacionar con ellos y tener una llegada menos aislada.

Sus papás, y después él, llegaron al piso de sus tíos, los padres de Anca, prima y amiga cercana a Dionut. Más adelante pudieron alquilar un piso en el barrio de Serrano. Luego se mudaron a un piso, al que tuve la oportunidad de ir. Y en la actualidad consiguieron un piso nuevo, empujados por el hecho de que la propietaria del anterior no aceptó que se atrasaran unos meses en el pago del alquiler y decidió rescindir el contrato. Ionel, un amigo de Dionut que tiene unos 20 años y nació en la misma ciudad que Dionut, y que además yo había tenido la oportunidad de ver en varias fotos de su perfil de Facebook, alquila una habitación en su piso durante un tiempo. Se trata de una solución práctica a dos problemas: la falta de ingresos sólidos en el caso de los padres de Dionut, y la dificultad de Ionel en el piso de “españoles” –según palabras de Dionut– en donde ya no podía pagar el alquiler. Él trabaja con un tío de Dionut –el padre de Anca– que gestiona trabajos de carpintería en el sector de la construcción. Aunque dependiendo de otra “oficina” que se dedica a lo mismo, su padre se dedica también a trabajos manuales varios, y el volumen de trabajo varía en función de la demanda. En el momento que conocí a Dionut, su padre estaba trabajando como carpintero, y más adelante trabajó como pintor. Ha tenido épocas en las que ha trabajado mucho, y otras en las que se queda sin ingresos. Su mamá, Nicoleta, a la que tengo la oportunidad de entrevistar, trabaja como señora de la limpieza, y el número de horas que trabaja a la semana es inestable y depende también de la demanda. Hay meses que trabaja sólo 2 días a la semana, otros que trabaja un poco más. . Su hermano, que sigue en Rumanía, vino a Barcelona a mediados del 2012, después de haber abandonado sus estudios de contabilidad para emigrar y buscar trabajo. Al no conseguir ninguno, después de 6 meses decidió retornar. Aunque Nicoleta está contenta con lo recorrido y no se quiere ir de Barcelona, su padre quiere devolverse. Dionut afirma no querer irse tampoco. Bromea sobre la negativa de su padre a permanecer en Cataluña:

D: Sí, que se va a Rumanía por un trabajo que cobras 100 euros, creo que no se va [risas]...

N: Tú crees que aquí se cobra mejor?

D: ¿Mejor? ¡Mucho mejor! Sí, porque en Rumanía mi padre tenía un dinero que cobra como 200 euros al mes. Y mi madre también, 200 euros. Y aquí... mi padre trabaja y cobra como 3 veces eso, así que... es una diferencia muy grande. Y como el precio de Rumanía de todo,

¿de todos los precios es igual como aquí! (...) Pero no tienes dinero para comprarlo.

Vínculos

Sus relaciones de amistad están compuestas por su familia, al menos hasta que entró en el taller documental participativo y conoció a chicos y chicas de diversas procedencias -menos la catalana, por el diseño mismo del Proyecto Europeo que permitía la participación de chicos “inmigrantes”, o hijos de “inmigrantes”-. Aunque se ven con la familia extensa en celebraciones puntuales en los que pueden llegar a ser “30 o 40 personas” cuando están todos juntos, en el día a día se ve con los que viven en su mismo barrio. Sus tíos tienen hijos de su edad, y estos son los amigos más cercanos que Dionut ha tenido desde que llegó de Bacău. Anca es un ejemplo. También se relaciona con un grupo de chicos provenientes de Rumanía que llegaron a una edad más temprana, y que al insertarse en el sistema educativo desde pequeños, han sido socializados en el barrio de Serrano y en castellano. A través de ellos, Dionut ha tenido contacto tanto con chicos como con chicas españolas, sobre todo durante las fiestas en discotecas, que él relata como sucesos sin mayor trascendencia para él.

Durante estos dos primeros años sus capacidades en castellano y ni qué decir en catalán mejoran muy poco, porque se relaciona sobre todo en rumano, aun con los amigos que llegaron de pequeños a Cataluña. Sus padres llevan unos años en la ciudad, y no conocen ninguno de los dos idiomas vehiculares. Aunque el rumano es una lengua romance con grandes parecidos con el castellano y el catalán -casi tengo la impresión de entender lo que dice Nicoleta durante nuestra entrevista asistida por una traductora-, no hablarlos o escribirlos es una barrera. Al relacionarse sobre todo con sus parientes rumanos y algunos amigos de la misma procedencia se retroalimenta esta situación, que cambia a partir del taller de documental participativo.

D: Son como... que tengo una parte que son de familia: primos, primas, así, y otra parte que he conocido aquí, pero son de Rumanía.

N: ¿Son de Rumanía también? ¿Y dónde los conociste a ellos?

D: Como... tengo primos que son en coles así, aquí en cole, y cuando salimos he conocido al resto.

N: Y cuándo sales con ellos para dónde vas, ¿qué hacen?

D: Mh, no sé, a un billar, o a un bar, o así... Mira, como mañana tenemos en Castelldefels una fiesta de rumanos.

N: ¿De quién?

D: ¡De rumanos!

N: Ah, de rumanos.

D: Sí.

N: Pero qué... ¿pone en la puerta “Fiesta de Rumanos”? [risas]

D: ¡No, no! Pueden entrar todos, pero como mañana en Rumanía es el día de los niños, y van a venir dos famosos de Rumanía, y bueno, que hay muchos más rumanos que otro...

La familia de Dionut parece protegerlo menos en comparación con sus compañeros de taller, Emerson, Gary y Lucas –trayectoria del cual describo a continuación-. Él y su familia parecen asociar esta diferencia más al otorgar autonomía que a la falta de apoyo. Dentro de sus posibilidades, a Dionut le suelen dar dinero para algunas actividades de ocio, que él gasta sobre todo durante salidas a discotecas o reuniones en la casa de alguno de sus primos y amigos.

Formación y aspiraciones

Como ya se vio, Dionut ha tenido una trayectoria educativa accidentada desde que sus padres decidieron comenzar un proyecto migratorio. A él le motiva más el taller de documental participativo que sacar el diploma de la ESO¹⁸⁷, tema que se repite en el caso de Lucas –que presentaremos a continuación.

Aunque no se oponen abiertamente, tanto Dionut como Lucas creen que pueden capitalizar los logros del taller de documental participativo en el terreno de los diplomas oficiales. No están motivados por las clases de acceso al “graduado”, como se le llama en el medio. Ellos dos priorizan el taller y el trabajo de edición del documental por encima de las clases con Idoia en La Fundació La Porta.

¹⁸⁷ ESO: Educación Secundaria Obligatoria.



Figura 15. Álbum de fotos compartido en su muro personal de Facebook. Capturado el 26 de 2012.

En Abril de 2012, es decir 4 meses después de que comenzáramos juntos el taller, Dionut y Lucas presentan la prueba de acceso al diploma de la ESO. Dionut suspende al igual que Lucas, su compañero de clase y de taller, y al igual que el resto de sus compañeros en la clase de Idoia. Los dos se sorprendieron con el resultado. Dionut estaba convencido de que le iría bien en todo salvo en la prueba de catalán. “Me falta la idioma”, reflexiona conmigo durante la entrevista. Su profesora comparte la misma opinión.

Es el segundo año consecutivo que obtiene este resultado. Es mayo de 2012 y no sabe bien qué hará el año siguiente. No tiene diploma de la ESO, y dice que aunque optó para entrar a un PQPI de cocina no cree que le concedan la plaza, lo que se confirma más adelante. En realidad a él le gustaría hacer el Grado Medio de Imagen y Sonido, como a Naima –compañera de los talleres de audiovisual cobijados por el Proyecto Europeo, sólo que ella los toma en su barrio de residencia en el centro de Barcelona-, y a Lucas. El hecho de que este Grado Medio sea de pago constituye una barrera tanto para Dionut como para Lucas, Naima, y muchos otros jóvenes de los talleres del Proyecto Europeo. Para Dionut los programas públicos como los PQPI de trabajos manuales no permiten trabajar “de lo que se quiere”, cosa que explica que se haya volcado en el curso del Proyecto Europeo y en la creación de una productora de fotos y videos junto con Lucas y Naima e inicialmente Gary y Emerson Un mes más tarde, un día que

estábamos Dionut, Naima y Lucas, comentan que “Rajoy¹⁸⁸ ha subido 360 euros los Grados Medios”, es decir que cuestan 720 euros. Naima lo hará a partir de octubre de 2012, gracias a que juntan dinero entre varios de sus familiares, incluido un medio hermano, que “es empresario”.

El taller de documental participativo

A partir de la entrada en este taller, Dionut se dedica a lo que tiene en mente como proyecto de futuro. El poder trabajar con cámaras y aprender nociones de video es un progreso con respecto a las clases de formación para el “acceso al graduado”. Se apropia de la importancia del capital social que propugna en cierta forma el proyecto: los contactos tienen un valor. Por ejemplo, cuando llega el momento de difundir nuestro documental, fruto del taller, afirma que “es mejor si lo hacemos con el logo de La Fundació Universitària”, pues el aval de una institución imprime importancia y solidez, o sigue al pie de la letra el consejo de Ataúlfo –facilitador– de en lo posible pedir ayuda cuando se necesita.

Una vez terminado el taller de documental participativo, que coincide con la clausura de año de La Fundació, Dionut es seleccionado por el equipo de La Universitat, entre ellos Ataúlfo, para continuar con la formación de “*crossworker*”. Este proceso hace que en octubre, después de la formación, él se convierta en educador en actividades de la clase de Idoia en La Fundació La Porta en calidad de practicante, es decir, trabaja a cambio de la experiencia que supone y no a cambio de una remuneración.

Identificaciones

Hay una primera distinción en la manera como se define a él mismo y a los demás. Él se siente rumano, y según él es opuesto a los gitanos rumanos que son los que tienen más visibilidad en el contexto local, porque:

[c]omo ven la tele que ha robado a no sé quién. Pero rumano... este es gitano, no es rumano. Y todos los españoles dicen que todos los rumanos somos así, sí pero no estamos así todos.

Por ejemplo, a la hora de elegir la discoteca a la cual ir y la música qué escuchar, explica:

N: ¿Y a ti te gusta como qué tipo de música? ¿Qué tipo de música se oye en estas discotecas?

¹⁸⁸ Presidente del gobierno del estado Español durante el trabajo de campo.

D: Eh, bueno... Depende de la discoteca, porque son unas que son de reggaetón y no me gusta... que son de rumanos y no me gusta porque son muchos gitanos... (...) Y hay veces que se ponen música house, y esto sí.

N: Esto te gusta. Y dime, cuéntame un poquito esto de los gitanos rumanos cómo es el rollo [risas]...

D: [Se sonríe] No sé, a mi... es un desastre con ellos, aquí. Porque cuando alguien lo vea dirán "mira, son rumanos", pero yo no creo que los gitanos sean rumanos. Son de nuestro país pero ellos tienen su idioma, tiene... tiene su idioma, pero el DNI aparece que son rumanos, pero yo no creo que son rumanos.

N: ¿Pero tú en Rumanía veías bastantes gitanos?

D: En mi ciudad, sí tenían una parte, pero... son como ellos ahí... y...

N: Como aparte, ¿un barrio aparte?

D: Sí, un barrio aparte...

N: ¿Y a ti te parece bien que vivan en un barrio entre ellos mismos?

D: No, en otro planeta, creo...

N: Tú los deportarías del planeta. ¿Y tú sientes que cuando alguien dice "ay, pues Dionut es rumano" dice "un rumano, como los gitanos rumanos"?

D: No, eso no ha pasado ninguna vez. A nosotros los rumanos nos comparan mucho con los rusos, pero nosotros no tenemos nada con los rusos, nada, no...



Figura 16. Foto compartida, Dionut a la derecha. Capturada el 19 de marzo de 2013.

Como se puede entrever en esta cita, el eje que divide a los rumanos y a los gitanos está estrechamente ligado con la formación de Rumanía como estado-nación, y el ser confundido por "rusos" en el contexto local le permite a Dionut desmarcarse de los "gitanos", como se analizará más adelante en el capítulo titulado "Pertener". La división entre el significado de ser rumano o gitano se relaciona a la segunda distinción para auto-definirse y definir a los demás que se genera alrededor del ser o parecer –o no– un ladrón.

Recuerdo un día en el que trabajando con Dionut en La Fundació Porta, después de revisar su móvil nuevo se lanza a explicarme cómo lo consiguió. Me cuenta que estaba en el tranvía, y que cuando se iba a sentar en una silla que se había liberado, encontró un móvil smartphone caído a un lado. Me explica con detalle cómo intentó identificar al dueño en el tranvía, y luego a través del móvil, sin éxito. "Si sé de quién es, lo devuelvo". Yo nunca le pedí explicaciones sobre su móvil pero él consideró importante aclararlo, como si fuera evidente que él no pudiera adquirir un móvil de esas características. Más adelante, en el capítulo "Pertener", desarrollaremos este punto para poder entender lo que significa para un chico como él, o como sus compañeros de taller, el ser confundidos por ladrones.

Dionut, a diferencia de los dominicanos, no se siente nostálgico de su país natal. Se ciñe al dato de que no hay condiciones materiales adecuadas desde su punto de vista y su posición como para querer vivir ahí.

D: Vale. He nacido en Rumanía, bueno... en Rumanía como es un país que a mi no me gusta en serio... es mi país, pero no me gusta, a mi no me gusta, no está bien ahí.

N: ¿Por qué?

D: Porque hay crisis, mucha crisis, y no hay dinero, no hay trabajo, no hay nada nada nada. (...)No sé, para mí, no me gusta. Yo creo que aquí... yo quiero quedarme aquí, aquí quiero vivir, aquí sigo adelante.

Aunque sus relaciones se limitaron a un grupo de familiares y amigos rumanos al principio de su trayectoria aquí, cuando tuvo una oportunidad de ampliar su círculo relacional durante el taller de documental participativo, lo hizo, esta vez siguiendo el criterio de los intereses en común. La expansión de la red relacional de Dinout se materializó en la creación de Getting Productions, y la pude observar en acción durante un evento que fue su cumpleaños número 18, y que celebró en Julio de 2012. En Rumanía es una celebración significativa. En el caso de Dionut, sus padres se fueron del piso ese fin de semana, y Nicoleta, su madre, le dio dinero para comprar lo necesario para la celebración. Él se provee de un pastel de cumpleaños y bebidas. Asiste la mayoría de su red de amistad y de pares “rumana”, y varios de la red de pares que ha construido a partir de los talleres. Ataúlfo también está presente, llegamos juntos. Al mismo tiempo, ninguno de los compañeros del mismo grupo del taller, ni de los que constituyeron Getting Productions, acuden a la fiesta, lo que pone en evidencia un malestar interno que ya veníamos sospechando, pero que los chicos nos ocultaban al principio. Ahondaremos más en la experiencia que Getting Productions supone en el capítulo titulado “Poder”.

Productora y desenlace provisional

Una de las últimas veces que vi a Dionut fue en la casa de Ataúlfo en marzo de 2013¹⁸⁹. Éste último le estaba ayudando a ejecutar sus actividades en las prácticas organizadas por la Fundació Universitària en La Fundació Porta, y así culminar todo el ciclo del Proyecto Europeo. Escribo en mi diario una nota larga

¹⁸⁹ He mantenido un contacto constante con Dionut a partir de ahí.

que resume su situación y la de su familia en ese momento, y que servirá de desenlace –provisional– a esta descripción analítica.

Hablé por teléfono con Ataúlfo, que me comentó que Dionut estaba en un momento complicado, que le estaban pasando “mil historias”: sus papás –sobre todo su papá– quieren volver a Rumanía, lo de presentarse al examen de la ESO está en entredicho, está buscando donde vivir... Ya me había contado que había tenido un momento de colapso, en el que dejó plantados a todos los chicos de la formación de Idoia el día de la grabación, para cerrar sus prácticas profesionales en La Fundació.

Resumiendo, Dionut me cuenta que su madre sólo tiene un trabajo de pocas horas, y que su padre se quedó sin trabajo, relacionado con el hecho que el tipo que le llamaba para trabajar (el papá de Anca), le debe 2.000 euros (...). El papá es vulnerable a este tipo de situaciones porque no sabe ninguno de los idiomas locales, y no tiene contrato de trabajo. La única opción que le queda es esperar a que este señor le pague. La mamá sólo ingresa 250 euros al mes. Llevan dos meses sin pagar el piso, y se tienen que ir. Se van a una habitación de unos amigos, los 4 (mamá, papá, Dionut, y su hermano, que se vino desde el final del verano “a buscarse la vida”, y no encontró nada). Dionut se metió a un curso de videocurrículum que según él le abre puertas, porque le permite ofrecer esta capacidad en forma de cursos, y porque lo conecta con gente que se mueve en sectores donde él se quiere mover también. Ataúlfo y yo le decimos que la prioridad es la ESO (...). Dionut dice que esta semana no, pero la que viene sí puede empezar a estudiar. Ataúlfo le aconseja pedir un lugar de estudio en La Fundació Porta con la intervención de Idoia. Nos ofrecemos los dos a darle apoyo con las dudas en su estudio para el examen. “Pero para dudas, eh?”, dice Ataúlfo. Yo le digo que aunque esté en Argentina¹⁹⁰, le puedo echar un cable por Skype, que tiene que conseguirse eso sí un lugar donde conectarse. Le advierto que tenga cuidado con el tema del curso de videocurrículum, que él parece tomar como la prioridad (como con el taller, que lo interpretaba como estando por encima de la ESO), y él me dice que no le va a tomar más que la mañana, y que tendrá las tardes para estudiar. Nos dice que no ha empezado porque no había tenido cabeza para eso. Además nos habla de Estefanía, su novia, como si ella fuera su responsabilidad. Le decimos con Ataúlfo que su prioridad es protegerse, asegurar su bienestar, y Ataúlfo le pide que reflexione si es tan mala idea volver a Rumanía. Y que ella está, en términos estrictos, más protegida que él porque está bajo el cuidado de Servicios Sociales de Barcelona. Le aconseja que hable con Mamadou para preguntarle por habitaciones baratas (Dionut quiere vivir en el centro de Barcelona, porque aquí viven Estefanía y Ataúlfo, y hasta Vera –coordinadora del Proyecto

¹⁹⁰ En la Universidad de Buenos Aires desarrollé mi estancia como investigadora doctoral.

Europeo-. También está el Casal del Centre, que él ya había interiorizado como un lugar al cual acudir para encontrar apoyo.

Quedé en preguntar con conocidos si alguien necesita a una señora de la limpieza, quería trabajo para su madre. Ataúlfo le dice que preguntará si en alguna entidad tienen un espacio de estudio, y tal vez entre sus amigos si alguien tiene un lugar para alquilar.

Después de unos días, me responde un mail Mia [amiga mía], también Elisa [otra amiga], y me cuentan que tal vez conocidos suyos necesitan a alguien de la limpieza. Llamo a Dionut, habla con la mamá, y sí, quiere trabajar. Seguimos...

5.4 Lucas

Uno de mis sueños es eso, llegar a tener un profesional... estudio de grabación, grabar mi propia música. Y bueno, la verdad es que ahora eso es lo que estoy haciendo, pero pasar a otro nivel. De aquí a unos años ya me imagino vivir en mi piso, independizarme, tener mi coche, estar con mi novia, al menos ya vivir en un piso. Porque la verdad es que... ya es hora, ¿no?

Lucas es, de los 4 chicos de esta etnografía, el que más pequeño aterrizó en Varraga: llegó cuando tenía 7 años con su madre y su padre, Clara y Lorenzo. La descripción que haré a continuación está marcada por la dualidad que existe en su vida cotidiana entre lo que implica el pertenecer a una Iglesia evangélica que contribuyeron a fundar en parte sus padres, y una "cultura de calle" que lo atrae y alrededor de la cual también ha tejido vínculos y formas de ver. Sus identificaciones se tejen alrededor de estos grupos, y no tanto a pertenencias nacionales, como en los casos anteriores.

Desde el primer día que fuimos a La Fundació La Porta con Ataúlfo a presentar el proyecto de documental participativo, Lucas estuvo entusiasmado con la idea. Era enero de 2012. Él animó a Emerson, a Gary y otros chicos del taller de mecánica a que asistieran también. Él y Dionut son compañeros de la clase que dicta Idoia para preparar las pruebas de acceso al título de la ESO.

La Iglesia como vector

Varios miembros de su familia extensa componen la cadena migratoria que ha seguido el núcleo familiar de Lucas. Al igual que los otros tres chicos, muchos de los familiares de Lucas se encuentran en Barcelona o sus alrededores, y a varios de sus primos los considera como sus amigos. Además de sus padres, está su media hermana Maribeth, varios hermanos de su mamá, varios hermanos de su papá, y primos. Sus papás tuvieron una hija en Cataluña, Tita. Como ya había mencionado en el capítulo metodológico, el capítulo 4, a todos ellos los conocí en la Iglesia evangélica Poder Global, a la que Lucas asiste desde que es pequeño. Según me explicó una vez él mismo, sus papás la fundaron junto con los pastores –Ezequiel y Paulina– que también son pareja. Ella es de las Islas Canarias, y él es argentino.

Se trata de un grupo sólido de personas que se reúnen alrededor de una creencia religiosa, que se extiende a varios aspectos de la vida de sus miembros. Los amigos más cercanos de Lucas forman parte de la Iglesia. Se trata de

Armando, el hijo de Inés, la dueña de una tienda de ropa que contribuyó con dinero a la financiación de Getting Productions. Los hijos de los pastores también son amigos de Lucas, y son 3, Rosa -18 años-, Sebastián -16 años-, y Valeria -12 años-. Todos ellos nacieron en Barcelona. Con el estímulo y orientación de algunas personas con una posición clave dentro de la organización –llamados “pilares”–, hacen actividades para jóvenes enmarcadas por los valores y objetivos de la Iglesia. La Iglesia Poder Global tiene un marcado componente normativo, porque busca abarcar lo máximo posible de dimensiones de la vida de sus seguidores, en el tiempo en la Iglesia y también fuera de ella, intenta proponer actividades de ocio, promueve una actitud y disposición para el estudio –focalizado en la Biblia–, y los pastores y predicadores exaltan los valores a priorizar en la vida diaria y en el trato con las personas “de afuera” –es decir, los que no pertenecen a la Iglesia–. Se debe obediencia a las personas con una función superior en la jerarquía de la iglesia. Como diría el pastor líder de la Iglesia, Ezequiel: “[Lo que he predicado], si no se hace a las 72 horas se muere y hay que volverlo a predicar”. También se hacen reiteradas referencias durante las reuniones a la economía familiar o “las finanzas”, como suele llamarlas Paulina, la pastora líder. Antes de poderme acercar a la Iglesia propiamente dicha y asistir a una de sus reuniones, ya notaba en el perfil personal de Lucas en Facebook una actividad particular. Publicaba textos con un enfoque grupal con por ejemplo muchos verbos conjugados en primera persona del plural, lo que contrastaba con los mensajes enfocados en lo individual del resto de chicos, y donde estaban presentes la idea de que la fe en Dios y el poder de Dios hace que se venzan los obstáculos de la vida.



Figura 17. Muro de Facebook de Lucas. Capturado el 11-05-2012.

La iglesia le proporciona algunas facilidades económicas a él y a su familia, cuestión que Lucas entiende como una contraprestación por la contribución suya y de su padre. Éste último es “el encargado de seguridad”, y Lucas se encarga de hacer trabajos de registro de audio durante las reuniones de los domingos en la mañana, que suelen durar alrededor de 3 horas. Estas grabaciones suelen venderse a los feligreses en discos compactos grabados por Lucas. Mientras en Facebook él explicaba que sus padres le habían comprado un ordenador –justo al día siguiente de haber suspendido las pruebas de acceso al graduado–, luego me explica que lo compraron con el dinero de la Iglesia, que se recauda cada domingo a través de “ofrendas” y “diezmos”. Lucas suele asegurar que su padre está en el paro, y evoca la época, cuando llegaron a Cataluña, en la que él tenía un camión y se dedicaba a transportar mercancía. Esto me hace pensar que el trabajo que ellos hacen en la Iglesia es considerado como una contribución más que como un trabajo remunerado. Su madre Carmen es la única que ingresa un sueldo fijo a la unidad familiar, como es el caso en la familia de Gary y también en el caso de Emerson y su hermana Estrella: en el contexto de crisis y colapso de la construcción y la industria, son las mujeres las que suelen conseguir trabajo. Carmen trabaja en un hospital como auxiliar de enfermería, y tiene un horario de 6 de la mañana hasta las 3 de la tarde. Después se dedica al trabajo reproductivo

de la unidad familiar. Lucas contribuye a ese trabajo y su padre también, pero con un rol secundario. Según Lucas, su madre “es una maga” porque, por ejemplo, hace varias cosas a la vez como lavar la ropa y hacer la comida.

Aspiraciones de futuro

Uno de los valores más sobresalientes de esta congregación evangélica es la idea de “éxito” que se desprende del discurso de los que se suben al podio a predicar, en la que subyace la equivalencia entre éxito, y disfrutar de una comodidad económica –mayor a la de los padres– y buena salud. El éxito se pone en práctica a través del vestir –que debe ser pulcra–, de la forma de expresarse –ambas buscando una idea de limpieza y de corrección–, de la amabilidad. Por ejemplo, Lucas está “de punta en blanco” los días de reunión, con camisa blanca –fuera del pantalón, para conservar en cualquier caso un toque personal, más cercano a la cultura rap, como evocamos antes–, pantalones de traje, y gomina en el pelo. Sus padres y hermanas también llegan perfumados y con ropa formal. En Poder Global se siguen unas normas que atraen al éxito a través de la relación con Dios, con los predicadores y con la lectura de la Biblia. La idea de éxito guía los discursos y prácticas al interior de la congregación y también fuera de ella. Esta idea de éxito está estrechamente ligada a otra de movilidad ascendente.

Relacionado con esto está la práctica del no quejarse y de mostrar la cara positiva de la propia situación vital. Esta podría ser una de las razones por las que fue difícil hablar con Lucas o sus padres de los problemas que pudieran tener, como por ejemplo el desempleo, o los problemas de salud en el caso de Lorenzo –padre de Lucas–. Cuando hablaba con éste último y le preguntaba: “¿Cómo estás, qué tal todo?”, me respondía: “Muy bien, y cada vez más bendecidos”.



Figura 18. Foto de portada en el perfil de Facebook de Lucas.
Capturada el 3-04-2012.

En la Iglesia también se valora el estudio y el conocimiento. Esto tiene un significado particular en este contexto y es que hay una forma de “recibir las enseñanzas del pastor” durante el estudio de la Biblia recuerda a las exigencias del sistema educativo, tomando apuntes con colores diferentes para subrayar los títulos, repitiendo en voz alta pasajes de la Biblia, cumpliendo con las “tareas” para el domingo siguiente como leer un pasaje en concreto. Un domingo, por ejemplo, la tarea era haber leído unos pasajes en el libro de Josué. Lucas sigue esos lineamientos durante las reuniones, y sigue los discursos aprendidos durante las reuniones, aunque pueda ocurrir que se distraiga y revise su Facebook al tiempo, aprovechando que suele sentarse en la parte de atrás de la sala, donde se ha instalado el sistema de control de sonido de las grabaciones de la reunión.

Sus padres intentan inculcarle sus aspiraciones. Aunque intentan apoyar los intentos de Lucas por estudiar algo relativo al manejo del sonido –oficio del que se encarga durante las reuniones en la iglesia– Carmen quiere que Lucas estudie para ser auxiliar de enfermería, y él, aunque me cuenta en varios momentos que respeta profundamente a su madre y a su padre, lo que menos le interesa es “sacarse la ESO” y estudiar enfermería. Lucas quiere hacer música y dedicarse a eso profesionalmente. Hace canciones de rap cristiano, de la que presentamos el extracto de una de sus letras a continuación, y también canciones con “letras de calle”, como “Barcelona Ghetto”.

no pienses mas que no vas a poder
que en el camino vas a caer

no sientas que te vas a detener
el te cojee de la mano y juntos vais a correr
lograras tus sueños y las situaciones vas avencer
un nuevo ser, el te va poner
un milagro en tu vida va hacer
y desde ahora en adelante nada vas a perder
eres un gran hombre o una gran mujer
cosas en tu vida van a suceder
versos que vienen de lo alto
gracias papito por que tu eres mi respaldo..

att: El Valiente (Extraído de su muro personal de Facebook, 29-05-2013).

Contraste con su recorrido académico

Se podría pensar que el valor del estudio y la actitud positiva que se promueve en la Iglesia se retroalimentan con los valores del medio escolar. Pero no sucede así en este caso. En la escuela, aunque Lucas suele mostrarse sensible a los problemas de sus compañeros, actitud que se suele alentar en la Iglesia y que es una excepción en el entorno de La Fundació, suele vestir “ropa ancha”¹⁹¹, y no las camisas de cuello blanco que suele usar para ir a la Iglesia o a los eventos originados en el Proyecto Europeo. Además, Lucas no toma apuntes en clase, ni estudia para prepararse la prueba de acceso a la ESO.

En un segundo nivel, los conocimientos promulgados por la Iglesia se orientan a lo que el pastor Ezequiel alienta que es: “ir en contra del humanismo, porque echa fuera a Dios y sin Dios no hacemos nada”. Esto puede interferir con la concepción de conocimiento que se tiene en la escuela, que aunque proviene de una tradición cristiana, es laica en sus principios. A este contraste entre la cultura que derivan de la Iglesia y la que subyace a la Fundació La Porta, se le suma una tensión entre las expectativas de sus padres, las expectativas de sus familiares, amigos y pares en la Iglesia, y la atracción que siente por la cultura “de

¹⁹¹ Es como se conoce el ir vestido con ropa de rapero.

calle”. “En el instituto me iba bien, pero en actitud perdía”, me cuenta un día caminando por las calles del Raval de Barcelona –barrio en el que él “nunca viviría, me vuelvo [volvería] como un delincuente”–. En esa conversación me cuenta también que cuando estaba en 3º de la ESO se involucró en la Mara Salvatrucha, “pero pequeño, ¿eh? Después me salí”. Más adelante, cuando estaba por pasar a 4º de la ESO, tuvo una pelea fuerte dentro del colegio. Los directivos del centro llamaron a la policía, que se lo lleva a una comisaría. Lo expulsan definitivamente del centro escolar. En la Policía le anotan una “falta”¹⁹² más, con la que ya sería la segunda. “A la tercera me meten en una correccional”. A partir de aquí, la motivación –o la falta de motivación– se convierte en uno de los temas centrales de su trayectoria educativa. Después del episodio policial y de no tener la posibilidad de ingresar en la escuela pública, entra a hacer un PQPI de electricidad, pero se da cuenta de que esto no se acerca en nada a lo que le interesa. Accede al programa de La Fundació La Porta que dirige Idoia y al que también asiste Dionut. Hay que entender que la trayectoria de Lucas se encuentra en el terreno de la dificultad de encontrar alternativas. Como dice Idoia:

Lucas ha hecho uno [PQPI], yo entiendo que no quiera hacer otro, pero es la única forma que tiene el para poder acceder a un grado más alto ¿no? A una formación más alta que sería un grado medio.

Vínculos y actividades de ocio

Aunque no esconde su origen hondureño, y no niega la existencia e importancia de las nacionalidades para las personas a la hora de hacer vínculos – cuando me habla usa palabras colombianas, como las de su amigo de la Iglesia, Armando–, no basa sus relaciones en la nacionalidad sino en el vínculo que tiene con los miembros de la iglesia y con las personas que conforman otros lugares a los que él va en función de sus intereses y aspiraciones, como por ejemplo sus compañeros de La Fundació La Porta o los del Casal del Centre. El lugar continúa siendo importante para él, pero en términos de localidad de la vida cotidiana, y su identificación tanto discursiva como práctica con “lo latino” (Feixa *et al.* 2006) es más maleable que en el caso de Emerson y Gary, y hasta su entrada en el taller de documental participativo en el caso de Dionut. Es por esto que si se analizan los vínculos de amistad que construye Lucas desde el punto de vista de los orígenes nacionales, parecen más mezclados. Otra vez, desde el

¹⁹² Falta: Según Wikipedia, se trata de “una conducta antijurídica que pone en peligro algún bien jurídico protegible, pero que es considerado de menor gravedad y que, por tanto, no es tipificada como delito”. Cf. [http://es.wikipedia.org/wiki/Falta_\(Derecho\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Falta_(Derecho))

punto de vista de la nacionalidad parece haber una fluidez que no se evidencia en el resto de los chicos. Pero desde el punto de vista de las filiaciones basadas en intereses o credos religiosos, parece haber una tensión entre los vínculos que Lucas teje fuera de su congregación evangélica y en ella. Hay una guía para la acción basada en la lealtad a su Iglesia por un lado, que puede entrar en tensión con la afinidad que encuentra con otros chicos y chicas en función de sus gustos y de sus aspiraciones vitales. Por ejemplo, me comenta que no se relaciona con Emerson fuera de La Fundació porque a él le gusta el alcohol y la fiesta. Presentaremos el ejemplo de la música que hace, y de su pasaje por el Casal del Centre, situado en el centro histórico de Barcelona. A través del curso de documental participativo, conoce a una chica que llamaremos Naima, musulmana de su edad que acude al Centre desde hace años, y que se apuntó al taller porque le interesa la fotografía y cumplía con los requisitos impuestos por el diseño del Proyecto Europeo. Juntos comenzaron a hacer actividades, y Lucas se sintió a gusto con ella. Fueron integrantes de Getting Productions –la productora de fotos y video que intentaron montar con Dionut–. Al mismo tiempo que Lucas seguía pasando una gran parte de su tiempo libre en la Iglesia, se contactó con un grupo de chicos – otra vez de nacionalidades mixtas– del Centre que hacen rap y juntos hicieron un par de canciones, una de ellas titulada “Barcelona *Ghetto*”, en la que hay un trozo cantado en marroquí y que Naima nos traduce un día. Lucas pasaba tiempo con ellos haciendo proyectos musicales en sus instalaciones. Cabe anotar que a sus padres no les hacía mucha gracia que estuviera haciendo tantas actividades lejos de Vàrraga y lejos de la congregación. Cuando conversé con Carmen al respecto, me comentó que la de Lucas era una edad difícil porque tendía a pensar que tenía la razón en todo –haciendo referencia a la tensión entre las expectativas maternas y sus propias aspiraciones– y me preguntó sobre su comportamiento: “¿Sí se porta bien mi muchacho?”. Tanto ella como Lorenzo están pendientes de él cuando no está cerca a través del móvil, al que lo llaman al menos una vez cada vez que se aleja. Un día Lucas me comenta a mí y a Dionut: “Yo soy un hijo de mamá, pero mejor tío”, haciendo referencia al apoyo que le dan.

El taller de documental participativo y Getting Productions

De las posibilidades que tiene un chico que ha sido expulsado de la escuela regular se reducen a los programas que se ofrecen en los centros vocacionales de Vàrraga o alrededores. El taller de documental participativo se acerca más a lo que quiere hacer por estar relacionado con tecnologías digitales, pero se trata de un trabajo orientado hacia lo emocional y el crecimiento personal, cuestión con la que él podría vincularse, pero que no es su prioridad. Al término del curso no se

da un diploma que le permita construir una trayectoria educativa reglada, que es lo que se le exige en su entorno. Lucas se llena de actividades al punto que acaba por incumplir compromisos adquiridos previamente. En paralelo al curso para pasar el examen de la ESO con Idoia, y de hacer el taller documental participativo, es voluntario en el Casal del Centre del centro de Barcelona donde da clases para chicos que quieren aprender a usar programas informáticos de producción acústica. Un día lo oigo aconsejar a un primo en la Iglesia que también es rapero que se acerque al Casal del Centre, que además “te [le] pueden ayudar con lo de los papeles”.

Como ya se explicó, Lucas quiso liderar la creación de Getting Productions, con el ánimo que pudiera abarcar su deseo de producir música, que él ve compatible con el proceso de hacer videoclips. Les llegan a encargarse un videoclip de una boda que se desarrollaría en la Iglesia, otro de promoción de La Fundació La Porta, y otro de música por otros jóvenes. Pronto comenzaron a surgir los conflictos internos. Aunque durante unos meses Lucas y Dionut siguieron trabajando en los dos primeros videos que cité e hicieron la grabación del material necesario, Lucas terminó editando el video de la boda por su cuenta –y cobrando el dinero por su cuenta también y excluyendo a Dionut–, y Dionut el de La Fundació. Lucas consiguió un trabajo editando videoclips en un canal de televisión que emite por Internet programas relacionados con la fe cristiana, y aunque trabaja varias horas a la semana, no le pagan con el pretexto de prestarle una cámara como contraprestación.

Conclusión

Las relaciones de estos chicos, aquí organizadas como trayectorias vitales, nos muestran la variedad de relaciones e interacciones que componen sus vidas cotidianas, en un pasado, un presente, y un futuro, del que evidentemente sólo podemos compartir algunos espacios en el presente. Como hemos visto, la búsqueda de ser valorados y de respeto, los mueve a buscar no ser confundido con tipos de personas que no merecen este valor y respeto desde el punto de vista que ellos piensan es el general. Todos asumen que estas dos cosas se consiguen a través del cumplimiento de las normas y la posesión de ciertos objetos de consumo. La apariencia física es importante para todos, tanto desde el punto de vista de la ropa como de rasgos físicos como el color de la piel. Tanto en el primer elemento como en el último se generan contradicciones entre lo que Isaac González (2010) llamó los tres espíritus de la modernidad, especialmente activos en el caso de los jóvenes de nuestro contexto. El primero es el espíritu ascético –según el cual todos nosotros ponemos en el centro de nuestras vidas

al trabajo, y en el caso de estos jóvenes, las aspiraciones de futuro que se concretan en imaginaciones sobre el trabajo que harán próximamente-. El segundo es el espíritu hedonista –según el cual el consumo sería una potente fuente de sentido existencial-. El tercero es el espíritu auténtico –que nos empujaría a buscar formas de hacer y de estar no convencionales que nos hagan únicos-.

Por otro lado, hemos visto que la migración es un momento crucial en sus vidas, lo que coincide con lo que se describe en la literatura sobre jóvenes y adultos que han vivido un proceso así (c.f. la primera parte del segundo capítulo para un repaso de los autores relevantes). La migración no es sólo un proceso físico de traslado de un lugar a otro, sino que se convierte en un proceso de construcción simbólico, que como ya vamos viendo, y ampliaremos en el capítulo “Pertenece”, van caracterizando de formas particulares un “allá” y un “acá” en función de las circunstancias vitales presentes. Asociado a esto, las pertenencias nacionales emergen como un aspecto importante en como se ven y caracterizan a sí mismos y en como ven y caracterizan a las otras personas.

Como vimos, para estos jóvenes es importante su red de apoyo y afirman que para ellos los vínculos con la familia son más fuertes e incondicionales que los que se tienen con amigos o pares.

Con respecto a la red de relaciones, lo que Bourdieu llama capital social, todos asumen de forma manifiesta que los contactos son importantes para conseguir lo que se busca.

Finalmente, hemos visto que tanto ellos como las familias de las cuales son dependientes económicamente están en una situación de precariedad que ellos achacan principalmente a la falta de trabajo, y como iremos viendo en el capítulo siguiente, también a unas condiciones de vida que serían especialmente complicadas para “inmigrantes” como ellos. Todos provienen de familias con escasa cualificación y trabajos manuales y en el caso de las mujeres en el sector servicios en trabajos físicos también. Como vimos, son las mujeres las que suelen tener trabajo y los hombres no, lo que sin duda genera cambios prácticos en la repartición sexual del trabajo reproductivo –es decir, la repartición de la carga de trabajo que se realiza en los núcleos domésticos y que apoya el trabajo productivo que se hace en el mercado regulado por el Estado-. Esto es consistente con lo que enuncia Saskia Sassen (2003), que describe como el capitalismo en su fase actual depende en gran medida en la precarización y flexibilización de las condiciones de trabajo, trabajo que se genera sobre todo en un sector servicios altamente feminizado.

En el caso de estos chicos, no es que lleguen al extremo de no tener con qué comer, pero sí que les es difícil cubrir otros bienes y servicios que forman parte de las exigencias básicas de la vida en nuestro contexto, como por ejemplo, adquirir billetes de transporte o pagar el alquiler.

Capítulo 6. Fracasar

En diciembre de 2012 se celebró en Barcelona un encuentro que cerraba el proceso del Proyecto Europeo, más de un año después de la primera reunión que tuve con el equipo coordinador. Estaban presentes las y los facilitadores del proyecto y educadoras de los centros sociales y fundaciones en los que se había aplicado el Proyecto, así como los jóvenes de toda Cataluña que participaron hasta el final, incluida la fase de “*Crossworkers*”¹⁹³. También asistieron representantes de las entidades privadas que apoyaron financieramente las actividades, algunos familiares y amigos, y profesionales que trabajan con jóvenes. Lucas¹⁹⁴, durante su turno de palabra en el podio del auditorio del CCCB¹⁹⁵, dijo al público:

Hay una cosa que me quedó a mi marcada, un día fuimos a la Radio Vàrraga, y nos hicieron una entrevista ahí (...), y al principio, antes de hacernos la entrevista la mujer nos quería presentar como jóvenes que habíamos fracasado en el mundo escolar, y a mi no me gustó eso (...). Y entonces yo dije ¡eh, espérate un momento! Tampoco te voy a decir que no lo hagas ni nada, pero si nos ponemos a comparar la ESO¹⁹⁶, todo el proceso que hacen, yo estoy... nosotros estamos mucho más avanzados que ellos, y la mujer se quedó callada, ¿no?, prácticamente. [risas del público] (...) No es por alardear ni nada, pero nosotros prácticamente en el mundo que estamos sabemos más, hemos vivido más cosas. Entonces nos presentó al final como personas que estamos haciendo el curso y trabajando...

La entrevista de la que habla ocurrió unos meses antes, en abril del mismo año. Ataúlfo había buscado un espacio en esta estación de radio con la intención de difundir la proyección del documental que habíamos hecho entre todos. Yo estaba pendiente de grabar la emisión. La locutora abre el espacio radial:

¹⁹³ *Crossworker*: El Proyecto busca, en sus propios términos, que “éstos [jóvenes adolescentes] se conviertan en nuevos profesionales de proximidad, conocidos como “*Crossworkers*”, de manera que el joven una vez supera sus dificultades, tiene la oportunidad de ayudar a otras personas con la misma problemática” (Documento “Síntesis de las aportaciones de los grupos focales con jóvenes en España”, inédito, p. 5).

¹⁹⁴ Para recordar con detalle quién es Lucas, recomendamos leer el apartado consagrado a él en el capítulo anterior.

¹⁹⁵ CCCB: Centro de Cultura Contemporánea de Barcelona.

¹⁹⁶ ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

*Són quatre joves amb fracàs escolar que per primera vegada a la seva vida han trobat una matèria que els encoratja. L'experiència ha estat tan positiva que han creat la seva pròpia productora de videoclips*¹⁹⁷.

La anécdota es una buena ilustración de cómo la idea de “fracaso” (en tanto que “fracaso escolar”) sobrevuela la vida de Gary, Emerson, Lucas y Dionut. Es una etiqueta que otros actores usan de forma recurrente para referirse a ellos, cuestionando sus trayectorias vitales y su posición en el espacio social. Nos interesa, por lo tanto, explorar qué significa para ellos y cómo la experimentan y gestionan en lo cotidiano; qué consecuencias tiene en su subjetividad.

El anterior es un ejemplo de una de esas maneras de vivir la etiqueta del “fracaso escolar”, y de la fuerte vinculación entre el cuestionamiento de la trayectoria educativa y el cuestionamiento de la trayectoria vital en su conjunto. La categoría “fracaso escolar”¹⁹⁸ ubica a estos jóvenes en los espacios sociales formativos que han sido generados para “personas a las que no les han ido bien las cosas”, como explica Idoia, profesora de Lucas y Dionut en La Fundació La Porta¹⁹⁹. Y aquellos que reciben la etiqueta la experimentan como un marcador exterior –que toma la forma de estigma– de lo que son y de lo que pueden ser para los otros con los que interactúan en el día a día. Es de esperar, por lo tanto, que busquen formas de escapar a esta denotación en los diferentes escenarios de interacción en los que se mueven, como en el intercambio con la presentadora del programa de radio, y como se verá con más detalle a continuación.

Para nuestro análisis es importante hacer la diferencia, aunque los jóvenes vivan estos dos aspectos como una totalidad, entre la falta de capital escolar, y la experiencia de esta falta, es decir, la experiencia de no haber podido permanecer en el sistema educativo mayoritario. A través del análisis de la relación entre estos dos aspectos del fracaso escolar podemos acceder a ciertas dimensiones del análisis de la desigualdad estructural y simbólica usando métodos etnográficos. Esto se traduce, analíticamente, en abordar las maneras de interpretar la experiencia que se usan en las interacciones de la vida cotidiana. No es lo mismo fracasar en la escuela cuando se tienen los medios –otra vez, los capitales– para probar vías alternativas, que cuando la única alternativa es asistir a una agencia

¹⁹⁷ Para la grabación original: <https://soundcloud.com/nadiahaha>

¹⁹⁸ Como ya se puntualizó, las comillas simples se refieren a los sentidos comunes que funcionan como un *taken for granted* o dado por sentado (Berger y Luckman), que por lo general no se cuestiona pero al mismo tiempo no hay un consenso total para su sentido.

¹⁹⁹ En la literatura especializada se llaman escuelas o vías de “segunda oportunidad” (García Gracia *et al.*, 2013)

de inserción profesional donde se ofrecen títulos con poco valor en el mercado de trabajo, y donde hay bajas probabilidades de superar el examen que conduce a obtener el diploma de la ESO, todo esto en un contexto donde se sienten en carne propia los rigores del desempleo de familiares y amigos.

Aquí distinguimos la falta de credenciales educativas, o como diría Bourdieu, el volumen deficitario de capital cultural –en este caso escolar– convertible en el mismo o en diferentes campos y en otros tipos de capital, de la vivencia de esta falta de capital, para entender por qué los jóvenes viven las falencias en el terreno educativo como un fracaso vital general.

Tanto la experiencia del fracaso como la dificultad para ser valorados y reconocidos están relacionadas con el reconocimiento y la posición ocupada por estos jóvenes y por sus familias en los espacios de acción cotidianos, que están organizados según principios jerárquicos. Como se verá, el fracaso se vive como un hecho que afecta la vida entera, y la dificultad de demostrar valor en el sistema educativo se mezcla con la dificultad para sentirse valorado en general.

En este capítulo desarrollaremos el análisis enfocándonos en la idea de fracaso escolar que junto con la de “inmigrante”, destacaron como calificativos omnipresentes durante el trabajo de campo tanto de la boca de los jóvenes como de otras personas relevantes tanto para ellos como para el trabajo de campo. No se trata únicamente de que se les “cuelgue” el adjetivo calificativo de “jóvenes con fracaso escolar” como en el caso del programa de radio, sino que son calificativos que pueden aparecer de diferentes formas, como se verá. Estas dos ideas conforman la dupla –que es discursiva y práctica– que se detectó afecta tanto la interpretación de su pasado, de su presente, de sus visiones de futuro y de sus aspiraciones. Nos referimos a los significados construidos alrededor de los hechos –no tener las habilidades requeridas en la escuela, o el haber cambiado de país de residencia–, y a las vivencias que el fracaso escolar y la inmigración generan. Estos sentidos, intentaremos demostrar, sobrepasan los hechos concretos tanto de no haber superado las pruebas del sistema educativo de primera opción, como el hecho de haber cambiado de país de residencia.

Por esto, lo interesante aquí no es tanto preguntarnos si la falta de credenciales educativas afecta el acceso de estos jóvenes al trabajo remunerado y las condiciones para este acceso²⁰⁰. Lo interesante en nuestro caso es

²⁰⁰ El estudio de la relación entre la falta de credenciales educativas y la modalidad de acceso al trabajo remunerado y las condiciones para este acceso es un clásico de los estudios en sociología de la educación (Bonal, 1998), y no pretendemos aportar nada nuevo con respecto a la relación causal entre un bajo nivel educativo (medido en términos de diplomas) y un difícil acceso a un trabajo en condiciones dignas.

interrogarnos a través de nuestro trabajo etnográfico sobre las valoraciones que hacen que el fracaso escolar sea experimentado de una cierta manera, dependiendo de la posición que se ocupa en cada contexto social, no sólo por parte de los jóvenes, sino también de los educadores, profesores y familias. Porque como emerge de este estudio, el “fracaso” abarca aspectos vitales más amplios que la propia trayectoria educativa y la inserción al mercado laboral, afectando al proceso de construcción de subjetividad, en un contexto en el que la norma reconocida ampliamente es la de consolidar una trayectoria (socialmente definida como) de éxito.

Desarrollaremos este análisis en tres partes. En la primera ahondaremos en el análisis de la experiencia del fracaso escolar en sus conexiones con la desventaja en la que están posicionados los jóvenes. En segundo lugar veremos las diferentes maneras que usan para resignificar la escala de valores en la que están posicionados en desventaja, con la intención de generar un sentido del respeto. En tercer lugar exploraremos los encajes y desencajes entre las diferentes maneras de explicar el fracaso entre diferentes personas relevantes, así como las diferentes soluciones que éstas activan.

6.1 Etiqueta y experiencia del fracaso

El fracaso escolar se puede entender como la no culminación de la etapa educativa obligatoria y la no obtención del respectivo diploma –el certificado de aprobación de la ESO²⁰¹–. Aun así, en esta tesis nos interesamos por las maneras en que los jóvenes de esta etnografía *experimentan* este déficit institucionalmente definido²⁰², en este caso por la escuela. Los jóvenes participan en este sistema de credenciales en tanto que “casos de fracaso escolar”. De hecho, se trata de un sistema de credenciales del que todos y todas participamos de una forma u otra.

Como ya se anunció, es importante diferenciar entre fracasar en el sistema educativo de primera opción –y legitimado– y el no tener las credenciales educativas también legítimas, de la experiencia de haber fracasado. La razón por

²⁰¹ ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

²⁰² Usaremos institución en uno de sus varios sentidos, el que proviene de la sociología política según François Dubet (2007), “organizaciones y empresas beneficiarias de una antigüedad legítima: las empresas y las administraciones identificadas con el interés general y con la nación accederían al estatus de institución a causa de su fuerte legitimidad –FIAT sería una institución turinense, y la SNCF una institución francesa...” –“ (op. cit.:40).

la que recuperamos esta distinción es porque no son equivalentes la falta de credenciales educativas marcadas según unos parámetros externos e institucionales, o como diría Bourdieu un volumen deficitario de capital escolar convertible en el mismo o en diferentes campos y en otros tipos de capital; y la vivencia de esta falta de capital y de lo que supone para la subjetividad no tener estas credenciales educativas. Lo dicho no quita que se trate de dos dimensiones relevantes para entender las prácticas cotidianas de los jóvenes –un volumen de capital escolar bajo y las vivencias que esto implica–.

Reconocimiento de la propia ubicación

Como ya dijimos, la manera de vivir el fracaso escolar está relacionado con la posición que se ocupa en cada contexto social. Sostenemos también que la manera de interpretar la experiencia y también de actuar de los educadores, profesores, familias y yo misma, está relacionada también con nuestra posición en los campos sociales que estudiamos. A continuación no centramos en explorar la consciencia de los jóvenes y de sus familias de estar en una situación de desventaja, incluso frente a otras personas o agrupaciones que ellos saben identificar.

Un día que estábamos caminando por Sarrià²⁰³ con los cuatro jóvenes, mientras nos dirigíamos a la Fundació Universitària para un encuentro con otros jóvenes y educadoras y educadores que participaron en el proyecto Proyecto Europeo, Emerson me cuenta que el señor para el que trabaja su padre tiene la oficina en los alrededores. Le pregunto a Emerson a qué se dedica su padre²⁰⁴, y me cuenta que cuida la *masía*²⁰⁵ de este señor que tiene una producción agrícola en una zona rural a unas horas de Barcelona. Cuando le pregunto a qué se dedica ese señor responde con tono burlón: “A nada, a mandar ná’ má’. Se sienta en su escritorio y se la pasa dando órdenes. Yo también quiero ganarme la vida sentado ahí, dando órdenes”. Uno de los trabajos de Àmbar, la mamá de Gary, es como señora de la limpieza en el piso de una señora en el mismo barrio de Sarrià, desde hace 11 años. En efecto, Sarrià es para estos jóvenes un barrio en el que viven jefes y personas que se dedican a dar órdenes.

²⁰³ Sarrià: Barrio de la ciudad de Barcelona que pertenece al distrito Sarrià-Sant Gervasi, tradicionalmente acomodado y donde se encuentra ubicada la Fundación Universitaria en la que se ha anidado el Proyecto Europeo. Es también el barrio con mayor renta durante el periodo de 2000 al 2011 según el *Departament d'Estadística* del Ayuntamiento de Barcelona.

²⁰⁴ Ver capítulo anterior para una descripción de la familia de Emerson.

²⁰⁵ *Masía*: casa con terreno en zona rural.

Otro día le pregunto a Gary: “¿Y a ti te gustaría algún día ser como un jefe? ¿En vez de tener que obedecer... poder estar más a tu bola?”, a lo que me responde en tono irónico y riendo: “Pues... no sé, todavía no lo he decidido”, como queriendo decirme que mi pregunta es bastante ridícula teniendo en cuenta que es algo que él, de hecho, no puede decidir. Completa: “Siendo que cobres, no pasa nada [se ríe] Igual que me manden, porque si me están mandando, es porque tengo que trabajar”. En cuanto a obedecer esas órdenes, me comenta, seguro de sí mismo: “Me parece bien, porque si no, ¿quién va a estar trabajando con uno que no respete?”.

Como mostraremos, esta vivencia está directamente vinculada con la consciencia que tienen estos jóvenes y sus allegados relevantes de estar en desventaja con respecto a otros grupos sociales o a otras personas con las que se tiene un contacto en la cotidianidad.

Ámbar, madre de Gary, también trabaja en una “rostisería”, y entre su esposo y ella, ella es la única que ha conseguido trabajo, confirmando la tendencia a la feminización de los trabajos en sector servicios. Como cuenta ella:

Me reparto entre los dos trabajos, [y] que no tengo tiempo, que no tengo un día de decir... me quedo con mis hijos, nos vamos a la playa, nos vamos a la piscina, nos vamos de compras... No puedo hacer eso. Ahí solamente es trabajo, de lunes a lunes. Pero es que imagínate, soy yo sola. Randolph [mi esposo] no ha tenido suerte encontrando trabajo, los pocos trabajos que ha conseguido le han durado poco. No ha tenido la suerte de decir: “¡Dos años con un trabajo!” Yo quisiera que encuentre algo, así al menos yo veo un fin de semana y descanso tranquila con mis hijos. (...) Él busca, lleva *currículums* aquí y allí, pero que no.

Se puede decir que ellos comprueban en su día a día los diferentes niveles de poder adquisitivo de otras personas o grupos con más privilegio económico y con unos diplomas valorados, que ellos comparan con el poder adquisitivo suyo y la formación completada por los miembros de sus familias. Por ejemplo Gary, cuando se refiere a la jefa de su madre que trabaja limpiando casas –y también como dependienta en un negocio de venta de comidas preparadas–, se expresa en los siguientes términos:

N: Oye y... ¿esta casa de la señora donde trabaja tu mamá, en dónde queda?

G: Pues en la parte rica allá arriba, Sarrià [sonriendo], por ahí ella trabaja.

N: ¿Y la señora es muy rica?

G: Tiene lo suyo porque es doctora, ¿sabes?

N: Veo...

G: Para nosotros como quien dice es una rica [sonriendo], porque tiene sus casas pa'donde quiera, tiene como cuatro casas, una en Andorra, otra no me acuerdo en qué playa es, por aquí... Pero es una playa muy famosa, en una isla creo que es. Tiene sus casas por ahí, y a cada rato está viajando...

Mikel – profesor de Gary y Emerson en el curso FOL²⁰⁶ del PQPI²⁰⁷ de mecánica– , comenta lo siguiente en relación a los jóvenes que estudian mecánica:

[S]í, es posible [que] saben que están en una situación difícil y saben que tienen que aprender, el proceso de aprendizaje tiene, bueno (...)
Los jóvenes lo van a extremizar todo porque ya les toca. Paulatinamente su desarrollo profesional les irá diciendo ¡ostras! me explotaron aquí, y aquí no. Y claro, muchos de ellos van a ser explotados, seguramente.

Pero según él, no se puede hablar de una consciencia de pertenecer a un grupo homogéneo oprimido:

Conciencia de clase es un concepto muy marxiano, pero el concepto de clase, el concepto de colectivo se ha... en líneas generales los jóvenes son muy primarios. Los conceptos más de concienciación son mucho más secundarios, necesitas haber tenido un recorrido personal. Entonces, es evidente, es como la afiliación a los partidos políticos de los españoles no es entre los jóvenes, los jóvenes es muy difícil porque, en líneas generales, ¡eh! (...) Es difícil porque la sociedad que estamos generando es una sociedad muy absolutamente primaria y superficial que apela siempre a lo que me apetece, lo que quiero y entonces, el aspecto más reflexivo, es que no está de moda y por lo tanto no se potencia.

Desde el punto de vista de un profesor como Mikel, cabe la posibilidad de que estos jóvenes sepan el duro futuro laboral que les espera, pero que esto no se traduce en una consciencia de su posición social, que él llama “consciencia de clase”, pues viviríamos, según su diagnóstico, en una sociedad individualista y con jóvenes apolíticos por lo general. Pero como hemos mostrado por otras

²⁰⁶ FOL: Formación y Orientación Laboral. Es un dispositivo que busca ser un puente entre los jóvenes de las formaciones técnicas básicas (PQPI) y el mercado laboral. El profesor habla sobre lo que se les exigirá como empleados –autonomía, buena presentación, puntualidad, obediencia...–, y busca las prácticas profesionales –trabajo gratuito a cambio de experiencia– que los jóvenes deben completar para aprobar el PQPI.

²⁰⁷ PQPI: *Programa de Qualificació Professional Inicial*.

prácticas y discursos de los jóvenes, no parece necesario tener una “consciencia de clase” colectiva para que exista un sentido de la ubicación que se tiene en campo social movido por relaciones de fuerza, un campo social con poderes desigualmente repartidos.

Experiencia de la trayectoria

Retomando la idea de trayectoria vital que trabajamos en el capítulo anterior, vimos durante el trabajo de campo que los jóvenes evalúan y organizan sus experiencias según una línea temporal en la que se ubica un pasado, un presente y un futuro. La idea de “camino” y sobre todo de “ir por el buen camino” es muy recurrente. En la producción de fronteras simbólicas para distinguir lo que consideramos como cercano o lejano (Lamont, 2000)²⁰⁸, son fundamentales los valores morales, es decir, una definición sobre lo que tiene valor y lo que lo quita, sobre lo deseable y lo indeseable, lo que está bien y lo que está mal (cf. Skeggs, 1997, 2004a). En este capítulo, nos interesa la frontera simbólica que diferencia el fracaso del éxito.

El pasado representa muchas veces episodios desagradables que se quieren dejar atrás u olvidar. Es lo que ilustran las palabras de Emerson frente a la cámara y dirigidas a su madre fallecida un día en el que se desarrollaba una actividad del taller audiovisual²⁰⁹: “He hecho cosas de las *cual* me arrepiento por haberlas hecho, y sé que si tú estuvieras viva, no... no *lo* hubiera hecho”. Con estas palabras daba a entender que el descarrilamiento, que se asocia al pasado, se desencadena por unos acontecimientos fatales concretos –la muerte de la madre por enfermedad y el asesinato de un primo–. Desde su punto de vista, el pasado que no se puede cambiar y sus consecuencias, que se arrastran hasta el tiempo presente, convive con las ganas que se tienen en ciertos momentos de

²⁰⁸ Estas prácticas ocurren en varios planos o arenas de la vida, y en ese sentido nos centraremos aquí en las que ocurren en La Porta, dejando el análisis ampliado a otros contextos en el capítulo siguiente. “Pertenece”, que se dedica precisamente al análisis de la creación de fronteras simbólicas entre grupos.

²⁰⁹ Video-carta: Se trata de un ejercicio que aparece en la “Guía de Empoderamiento” (p. 57) en los que se basan los talleres, y que consiste en que cada chico vaya a un lugar apartado del resto de los jóvenes, y se grabe a sí mismo durante máximo 2 minutos, dedicándosela a la persona de su elección y explicando “lo que quieran, sobre cómo se sienten, sobre qué planes tienen”, dice Ataúlfo. Todo esto con la finalidad de presentarla al resto de compañeros –en el caso de acceder–, e incluso ponerla en la página web del Proyecto donde solía haber un flujo de jóvenes que accedían para ver videos colgados por todos los grupos en los que se estaba llevando a cabo el Proyecto. Gary no quiso filmarse a él mismo.

dejar el pasado atrás. Como afirma este mismo joven, hay que “tirar para delante (...)”. Sin mirar hacia atrás al pasado, [mirar] siempre al futuro.”

A su vez, para los jóvenes el presente se vincula a la idea de reanudación de la trayectoria educativa y a cumplir con unas normas compartidas por diferentes actores en los contextos estudiados, de las que yo participo en tanto que investigadora y acompañante en el proceso de los talleres audiovisuales. Usando los términos concretos de Gary, es de suma importancia “ir por el buen camino”, y según él lo único que le piden sus padres. El ir por el buen camino incluye cosas como el continuar formándose, trabajar cuando se presenta la oportunidad, no drogarse –la única droga que se permiten, y sólo por parte de Emerson e inicialmente Dionut, es el alcohol–, y “respetar a los mayores”, como me comentó Emerson en una ocasión. Las personas de la Tercera Edad son “personajes” presentes a través de los relatos y prácticas de los jóvenes, y los veremos aparece en el siguiente capítulo también.

El futuro se manifiesta en su experiencia en tanto que imaginación y posibilidad o imposibilidad de concretar sus aspiraciones vitales, aspiraciones sobre las que los adultos relevantes también tienen algo que decir. Tanto para los padres como para ellos, la idea de una mejora en el futuro es recurrente, y en el caso de los padres es una justificación del proyecto migratorio que han decidido para el resto de la familia.

La manera en que se evalúa la experiencia según una línea temporal está relacionada con la manera de ver las alternativas con las que se cuenta o no se cuenta. La posibilidad de dejar episodios vitales en el pasado, la manera de enfocar la reanudación de la trayectoria formativa en el día a día, y la posibilidad de un futuro con alternativas, están relacionadas con la posición que se ocupa en el campo social. Hemos explorado y seguiremos explorando a continuación los diferentes significados construidos por los diferentes actores en sus contextos, asociados al pasado y sus fracasos, y al presente en tanto que reanudación de una trayectoria normativamente aceptada. El futuro, y las aspiraciones guiadas por diferentes concepciones del éxito serán exploradas en el último capítulo analítico, titulado “Poder”.

El fracaso como etiqueta²¹⁰ y su efecto de *framing*

Ya introdujimos en el comienzo del capítulo la anécdota que protagoniza Lucas que nos muestra que el fracaso escolar es experimentado como una marca negativa sobre sí mismos. Este proceso de etiquetamiento implica que existe, según ellos, un *mirada externa injusta* que evalúa a los jóvenes en relación a un sistema de credenciales, en este caso escolar, en el que todos vivimos y del que todos hacemos parte.

Con respecto al sistema de credenciales escolares en los que ellos han en cierta forma “fracasado”, pude presenciar de forma repetida cómo lo escolar los ponía nerviosos y desde mi análisis como *fuera de juego*. Ellos asumen, como los profesores, que no poseen las herramientas para jugar en el terreno de lo escolar –representada por ejemplo por la escritura, por los diplomas, o credenciales educativas que legitimen sus trayectorias–.

Un ejemplo de esto ocurrió durante uno de los talleres en el que fuimos dando forma al documental que haríamos juntos²¹¹. Estamos dibujando la estructura del documental en un papel muy grande, con marcadores de colores. Ataúlfo pregunta a los cuatro jóvenes cuál de ellos se anima a poner lo que vamos diciendo por escrito. Le propone a Gary, que reacciona riendo nerviosamente y respondiendo: “Ni loco, que lo haga él”, refiriéndose a su primo Emerson. Finalmente Lucas y Dionut dicen no tener inconvenientes en hacerlo ellos, y es Lucas el que acaba por ser el que toma nota. Unos minutos después, de forma espontánea le corrijo un par de tildes a Lucas sobre el cartón en el que está escribiendo, y éste reacciona mostrándose incómodo, y queda como en alerta, cuidando de hacerlo bien y sin prisas. Es como si para él yo hubiera puesto en evidencia un punto débil suyo. El que yo haya corregido a Lucas tiene consecuencias cuando ellos, más adelante, escriben comentarios a videos colgados por otros jóvenes en la página web del Proyecto Europeo durante la misma sesión del taller. Gary se siente nervioso de que yo esté atrás de él

²¹⁰ Este análisis recuerda el planteamiento de Erving Goffman en su obra *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity* (1963). Aunque nos hemos inspirado en gran medida en la aproximación interaccionista, debemos puntualizar que nuestro análisis difiere del de Goffman con respecto al estigma, pues subrayamos el carácter dinámico y negociado de lo que puede constituir un estigma, que en este capítulo es el fracaso escolar y en el siguiente es el fenotipo de los jóvenes. Recordemos la reflexión hecha a este respecto en capítulo teórico de este trabajo, en el que aportamos la crítica de Richard Sennett (1976) al concepto de estigma de Goffman, al no tener en cuenta el aspecto contextual de la construcción de significado de esta marca.

²¹¹ El origen, objetivo y proceso de realización de este documental se ha descrito en el capítulo metodológico.

mientras escribe, y hace visibles esfuerzos de escribir bien. Pasa algo similar con Emerson, que también escribe comentarios. Incluso, se adjudica el papel de corrector con Gary, y le grita, del otro lado del aula: “¡Escribe bien, pendejo!”. Lucas escribe con mejor ortografía y mayor fluidez en el teclado del ordenador, y dice, orgulloso: “es que mi tía me hacía pasarle las cosas a máquina y por eso sé”.

Según Idoia –profesora de Lucas y Dionut en el curso de preparación para el examen para obtener la ESO, que hemos llamado *Arribar*²¹², y que estuvo presente en el proceso del proyecto Proyecto Europeo–, La Porta es en algunos casos para los jóvenes y para sus familias “como una escuela de fracasados”. Por ejemplo a Kadija, una de sus pocas alumnas chicas, le han dicho en su casa: “vas a una escuela de fracasados”. Según me cuenta, “no es la primera que lo dice, ni la primera vez que se oye”, y agrega: “Entonces ellos mismos, ya saben que... Ir a la Fundación no es bueno entre comillas, porque significa que tú, que ha pasado algo en ti.”

Tanto los adultos como los jóvenes participan en este proceso de construcción de sentido sobre el fracaso escolar. Lucas, Dionut, Emerson y Gary, nos agradecían por estar en el proyecto con ellos, como si se tratara de un favor, y a Idoia sus alumnos le agradecían por tener paciencia con ellos. Ella me comenta que en clase le han preguntado:

¿Por qué trabajas de esto? O si te gusta, o no... o te dicen “es que tienes que tener paciencia con nosotros, ¡eh!” O... No sé quién preguntó: “y a ti, ¿por qué te gusta...?” ¡Ay!, como dijeron: “Qué te gusta trabajar con jóvenes difíciles, ¿no?”, ¿sabes?, como que ellos son conscientes.

El Proyecto Europeo, por su parte, plantea una definición del colectivo con el que pretende trabajar que se parece a la que se les ha aplicado a los jóvenes en el ámbito escolar, en el sentido que se basa en la idea de que ha habido una disrupción en una supuesta trayectoria “normal”, que en el caso de La Porta es el “fracaso escolar” y en el del Proyecto Europeo es la migración y la “situación de riesgo social”²¹³ que se supone conlleva. El Proyecto reconoce las situaciones de

²¹² Se ha explicado en el capítulo metodológico de qué se trata este programa. Recordemos aquí que Idoia es la profesora de estas clases que tienen como objetivo preparar a los jóvenes, durante un curso académico, a la presentación del examen que permite superar la ESO (Educación Secundaria Obligatoria), y así poder continuar en la educación reglada.

²¹³ Expresión que aparece en la “Guía de empoderamiento” (p. 4) de los talleres, y en la entrevista con Vera. En el capítulo siguiente estudiaremos con detalle la reacción de los

vulnerabilidad muy variada que puede provocar el hecho de migrar²¹⁴, y desde los medios de los que dispone intenta encarar e “intervenir” en esas situaciones, y “cambiar su realidad (...), para mejorarla”, según Vera. Ella explica sus motivaciones a nivel personal y a nivel del equipo de trabajo que diseña el Proyecto, diciendo que “estos menores no eran protagonistas de nuestra sociedad, no, seguían siendo ciudadanos de segunda, y que jamás se les daba la oportunidad de ser de primera, ¿no? Y de vivir en plena igualdad.”

La migración, la falta de recursos –como se profundizará en el capítulo siguiente–, o la falta de apoyo familiar hacen que estos jóvenes reúnan unos “factores exclusores” para Vera y su equipo, en los que hay que intervenir, potenciando al mismo tiempo los “factores protectores”. La reflexión retrospectiva que hace Vera sobre el proyecto es interesante en este sentido:

Empiezo a replantearme que sean ellos que se vayan definiendo, es decir, porque desde fuera hay la etiqueta de jóvenes en situación de riesgo social, ¿vale? Además yo, ahora ya ponemos situaciones de riesgo, no jóvenes en riesgo social, sino que algunos momentos de sus vidas, o de sus... son de riesgo social, que es diferente. (...) Pero sí que es verdad que si se da el caso de una segunda fase [del Proyecto], y de seguir con esa capacidad de referente educativo y todo eso, uno de los planteamientos que yo quería hacer en mi equipo era “cómo nos definimos nosotros y cómo queremos ser vistos por los demás”, ¿no? Y que quede muy claro entre los jóvenes, que una cosa es la etiqueta que hay, (...) [y otra] es ver como ellos se reconocen, ¿no? Y... en situaciones de riesgo social, sí, es decir, pero a lo mejor ellos se definen de otra manera, pero sí que tenemos que hacerles entender también que la situaciones no sólo es que tú seas un gamberro, estés en la calle, estés... fumando ahí drogado, (...) sino que situaciones de riesgo social quiere decir que en algún momento de tu vida hay cosas que hacen que todo se tambalea, y yo creo que eso sí tenemos que hacer que los jóvenes lo entiendan.

No estamos diciendo que el Proyecto Europeo defina a estos jóvenes como fracasados o excluidos. Lo que intentamos decir es que algunas de las definiciones que son operativas al proyecto, sobre todo durante el fundamental proceso de pedir financiación, en este caso a la Comisión Europea y entidades públicas y privadas que operan localmente, retroalimentan la percepción de estos

jóvenes a los apelativos usados en el Proyecto Europeo y que se refieren a aspectos relativos a procesos migratorios.

²¹⁴ En el Proyecto Europeo participaron, en otros territorios y entidades, jóvenes que no han migrado pero cuyos padres sí, jóvenes sin apoyo familiar en el territorio, o jóvenes con situaciones familiares complicadas por diversos motivos (desempleo, violencia intra-familiar, entre otros).

jóvenes y de diferentes personas de su entorno de que hay factores que les impiden reanudar sus trayectorias vitales con normalidad. Vera comenta esta disyuntiva entre la necesidad de conseguir financiación frente a poderosas instituciones y el conservar una mirada respetuosa frente a los jóvenes que participarán en el proyecto:

Es verdad que para conseguir proyectos, igual tenemos que ser... ya sé que después aparece que el proyecto [ha estado financiado por la Unión Europea]... pero yo no les tengo que agradecer nada... pero si ellos no estuvieran, todo esto no se habría hecho, y es la manera que nos pueden dar, y también es bueno que los jóvenes se pongan en esta situación, "sin esto, no podemos hacer las cosas, y vosotros os vais a tener que acostumbrar, a que se tiene que citar y se tiene [que pedir proyectos a estas instituciones]...

El fracaso escolar funciona en esta configuración "estructural", además de como una marca como un marco de significado en los espacios de interacción (Goffman, 1974), dentro del cual se interpreta la experiencia, y dentro del cual los jóvenes desarrollan las relaciones que tienen con otros jóvenes o con los adultos de su cotidiano, y sus actividades. El fracaso escolar es un truncamiento que se sigue arrastrando como una *marca* que *contamina* las acciones presentes.

6.2 Tensión entre justificación y culpa: buscando ser valorados.

A continuación exploraremos las maneras en las que los jóvenes buscan un sentido del valor propio a través de varias prácticas e interpretaciones. El pasado se asocia a una fatalidad de hechos vitales que ocurren y que marcan negativamente el presente, al mismo tiempo que se intenta justificar en este presente la injusticia que representa ser juzgados por ese pasado. Veremos también varias prácticas con las que buscan un sentido del respeto.

El pasado: justifica, pero no des-responsabiliza

Una tarde que charlamos a solas Emerson me contó el episodio de su expulsión del colegio al que asistía en Barahona –República Dominicana–. Recuerda que "por unas cuantas amistades que por culpa de esas amistades me botaron". Su explicación de la razón por la cual lo expulsaron es la siguiente:

Ya hice lo peor, que fue faltarle al respeto [a los] profesores, que sin querer dije una palabra que yo odio que me la digan a mí. (...) Tenía rabia porque no me justificaron el porqué me botaban del colegio y sin querer le menté la madre (...) a la profesora, [y] la subdirectora, me quiso como tranquilizar y tiré un manotazo hacia atrás y sin querer le dí

en la cara. Y ella lo cogió personal, lo cogió que yo fue de maldad que lo hice, pero yo tengo mi conciencia limpia que no.

Lucas también fue expulsado después de pelearse con un grupo de jóvenes en el Instituto, y que los responsables llamaran a la policía directamente. Me cuenta que ya tiene “dos faltas²¹⁵”, y que si llega a tener una tercera le “meten en una correccional”. “Es que yo era una caspa²¹⁶ en el colegio (...) me iba bien, pero en actitud perdía”, me cuenta un día mientras caminamos por la calle. Narra un pasado en el que unos eventos violentos –la violencia contra familiares y en concreto el homicidio de tres primos durante su infancia en Honduras–, están relacionados con su paso, ya en Barcelona con sus padres, por un grupo de jóvenes que decían pertenecer a las Maras²¹⁷ –“Cuando era pequeñito”, aclara–, y con que haya sido expulsado del Instituto al que asistía en parte por ese motivo.



Figura 19. Muro personal de Facebook de Lucas. Capturado el 28-06-12.

En el caso de Gary, que llegó en 2008 desde Neiba –República Dominicana– a los 14 años junto con su hermano menor Romel para reunirse con

²¹⁵ Falta: Según Wikipedia, se trata de “una conducta antijurídica que pone en peligro algún bien jurídico protegible, pero que es considerado de menor gravedad y que, por tanto, no es tipificada como delito”. Cf. [http://es.wikipedia.org/wiki/Falta_\(Derecho\)](http://es.wikipedia.org/wiki/Falta_(Derecho))

²¹⁶ Ser una caspa: ser travieso y molesto en lenguaje coloquial colombiano –su mejor amigo, de la iglesia también, es de la ciudad de Cali en Colombia–.

²¹⁷ La Mara Salvatrucha: lo que se suele conocer como una banda, u organización de calle.

sus padres, y de Dionut, que llegó de su natal Bacău –Rumanía– en 2008 cuando tenía 14 años, el pasado es la infancia vivida en sus ciudades de origen, y también el periodo de adaptación a la ciudad a la que llegaron a re-encontrarse con sus familias. Mientras Gary parece recordar esa ciudad con *nostalgia*, si me atengo a las descripciones que hace de sus vivencias, de los lugares y de la “gente de allá” –amables y desinteresados, entre otros calificativos–, Dionut lo hace con desprecio, al decirme que allá “no hay nada, nada, nada”. Los dos recuerdan la partida de sus padres, pioneros en el proyecto migratorio familiar, y la posterior adaptación al nuevo entorno, en el momento de la reunificación familiar posterior, como una etapa dura de adaptación personal al nuevo entorno, la cual , se declaran contentos de poder dejar atrás. Dionut comenta un día que estamos hablando a solas:

Mi primer año muy muy difícil. Pero... ahora me parece bien... Está bien ahora, pero el primer año... difícil. Fue un cambio de país, un cambio que... un cambio muy duro. Pero ya ha pasado, y ahora estoy bien.

Él vio su trayectoria educativa truncada al seguir el proyecto migratorio de sus padres. Arriba a Cataluña, en concreto al barrio que llamaremos Serrano que es adyacente a Vàrraga, sin conocer ninguna de las dos lenguas oficiales –el catalán o el castellano–, y el dispositivo escolar de acogida para jóvenes venidos de otros países, y que existía en esos momentos en la escuela pública²¹⁸, no es suficiente para que pueda completar la la secundaria obligatoria.

Gary también vive su proceso migratorio como un quiebre que ha pesado de forma negativa en su trayectoria. Por ejemplo, me confía que para él y comparando a los profesores en Neiba –República Dominicana– y en Vàrraga, en Neiba:

El profesor te lo explica bien, y esto y esto, aquí no, aquí los profesores te pasan por el lado y habla así y así y no, y ya se van. Allá no, allá te ponen más empeño, te dicen esto o esto, hazlo así, aquí te dicen así y ya, es así. Allí es ah, bueno, buscamos otra forma que te salga más fácil la vida, aquí no.

Para ellos dos, el cambio de país explica en parte que sus resultados escolares sean insuficientes una vez llegados a Cataluña, y para Lucas y Emerson se trata de fatalidades del pasado que escapan a su control. Pero *hacia fuera*, es decir hacia las personas que no forman parte de sus vidas o que no conocen su pasado, lo que habla por ellos son otras inscripciones, como las que

²¹⁸ Por ejemplo el dispositivo de **Aulas Abiertas**.

dejan las dificultades escolares, y también las inscripciones que remiten a la idea de la inmigración y a los significados construidos alrededor de ésta²¹⁹. Los cuatro jóvenes perciben que existe una mirada externa que los juzga desatinadamente, a su parecer porque ese juicio se hace sobre una base poco informada –los juzgan personas que no los conocen–.

Como en el caso de Emerson que narra la expulsión de su colegio en Barahona como el efecto de una acción agresiva suya que ha sido malinterpretada por los directores del establecimiento, la única prueba de su inocencia está en su “consciencia” que está “tranquila”. Lucas, por su parte, no pudo demostrar a los coordinadores del centro educativo al que asistía en Varraga que él ya no formaba parte de una banda cuando decidieron expulsarlo. Me comentó que había formado parte de una, “pero de pequeñito”, y que luego “se salió”, por lo que según él no era motivo suficiente para expulsarlo del Instituto. Él considera que asociarlo a una banda, llamar a la policía para que sirviera de intermediación después de una pelea, y decidir su expulsión con base a eso es una injusticia. Pero al final, lo que queda en la trayectoria educativa tanto de uno como del otro es un truncamiento debido a una expulsión por agresividad o violencia, y no lo que ellos consideran ser una injusticia.

Aunque se busque una justificación en fatalidades del pasado para la situación vital presente, el fracaso escolar es vivido por los jóvenes como un fracaso vital porque se vive como el resultado de fatalidades que también incluyen fallos de carácter –como la reactividad agresiva de Emerson y de Lucas–, de la falta de capacidad para los estudios –que es lo que cree Gary– y de la falta de ganas para superar los obstáculos, que es una versión de la meritocracia que los jóvenes avalan. Esto implica, en consecuencia, que el responsable es el individuo, el que fracasa. El ser marcados por el fracaso escolar les produce vergüenza y marca también otras dimensiones de la vida que desbordan la estrictamente escolar.

Se puede pensar que aun habiendo sucesos que ayuden a explicar el pasado desde el punto de vista de los jóvenes –la expulsión del colegio por una rabia que se salió de control, o la migración con sus consecuencias–, en las interacciones cotidianas y para las personas encargadas de sancionar su desempeño escolar, la *responsabilidad recae sobre la persona que desarrolla la*

²¹⁹ Este será el tema del siguiente capítulo.

*acción*²²⁰, en este caso los jóvenes. Esto se debe probablemente a que en las diferentes situaciones vitales que se presentan los interlocutores con los que se interactúa no conocen ese pasado que explica y sobre todo *justifica* el presente. La información que tienen estos *otros* es una interpretación de los motivos del fracaso escolar, fracaso escolar que es lo que se *constata* en el presente y que es al fin y al cabo lo que forma parte de las interacciones con las personas relacionadas con lo educativo. Al final de cuentas, los otros con los que no tenemos una relación cercana nos juzgan por nuestros propios actos y por lo observable en el día a día, y sin un análisis complejo que incluya las circunstancias o fatalidades vividas en el pasado y sin una información completa de nuestro presente.

Para recapitular, aunque se busque una justificación en fatalidades del pasado para la situación vital presente, el fracaso escolar es vivido por los jóvenes como un fracaso vital porque se vive como el resultado de fatalidades que también incluyen fallos de carácter –como la reactividad agresiva de Emerson y de Lucas–, de la falta de capacidad para los estudios –que es lo que cree Gary– y de la falta de ganas para superar los obstáculos, que es una versión de la meritocracia que los jóvenes avalan. Esto implica, en consecuencia, que el responsable es el individuo, el que fracasa.

Formas de revaloración: resignificando escalas valorativas

Como ya habrá podido detectar el lector, hay, en efecto, una tensión entre el culparse a sí mismos y el justificar los resultados presentes por fatalidades que se escapan a su control. Es, creemos, la búsqueda de ser valorados socialmente lo que explica que aunque creyéndose responsables de su presente y de su futuro, los jóvenes busquen justificarse y busquen maneras de valorarse a sí mismos. Se trata de una negociación de la categoría de fracaso que supuestamente los definen –y que sin duda tendrá consecuencias en su próxima inserción laboral–.

Se iba a celebrar el “Primer Encuentro Proyecto Europeo” un sábado de febrero en la mañana, en la sede de la Fundació Universitària en el barrio Sarrià de Barcelona. Se trataba de una reunión entre los jóvenes participantes que vendrían de diferentes puntos de Cataluña, aprovechando la venida de una activista que trabaja con jóvenes pertenecientes a bandas organizadas en Guayaquil, Ecuador. En vez de fijar un punto de encuentro cerca del edificio de la

²²⁰ Las palabras o frases en *itálicas* corresponden a análisis hechos por nosotros.

Fundació Universitària, convinimos con Ataúlfo ir a recoger a los jóvenes a Vàrraga, al parque en el se encuentra La Fundació La Porta, *modus operandi* bastante usual de los educadores que trabajan con jóvenes²²¹. Convinimos encontrarnos una hora antes de la celebración del encuentro. Emerson recuerda a sus compañeros, enfático: “Hay que llegar puntual, porque ya me conozco a mi gente: los latinos siempre llegamos tarde”, a lo que Ataúlfo le responde: “¡Pero si tú siempre llegas a tiempo!”. Emerson usa camisa de cuello, un abrigo negro, gafas oscuras, y Gary lleva puestas unas gafas sin aumento. Lucas lleva una camisa de cuello más deportiva. Aunque el sentido de la estética sea diferente entre ellos, Dionut, que usa la misma ropa que en el día a día de La Fundació La Porta, también se peina de forma cuidadosa con gomina y hace el esfuerzo, como el resto de jóvenes, de llegar muy puntual.

Después de 45 minutos, de un viaje en metro y una correspondencia a los FCG del Vallès²²², ya estamos caminando por la Calle Santaló en el barrio de Sarrià, donde unas escasas 4 cuadras nos separan del edificio de La Fundació Universitària. Mientras vamos caminando, sale de un aparcamiento un Porsche de color rojo. Todos gritan, bromeando y exaltados: “Uy! uy!”, “¡Ahí va mi coche!”. Finalmente llegamos y entramos los 4 jóvenes, y yo, directamente al patio interior mientras Ataúlfo va a comprar el desayuno para los jóvenes a una panadería, “porque el día va a ser largo”. El patio interior está rodeado de edificios residenciales. Los estoy filmando con mi cámara mientras ellos bromean. Una señora cierra fuerte una ventana que da al patio interior. Justo estoy mirando en esa dirección en ese momento, y no tengo la impresión de que manifieste agresividad contra nosotros, aunque cuando la cierra se oye fuerte. Emerson dice a la cámara: “Hay alguien ahí queriéndose comer la ventana, mi gente, en unas horas cinco patadas”, riendo. Lucas grita, girando la cabeza hacia la ventana: “Le está haciendo frío y no le cierra la ventana”, y todos ríen. Justo en ese momento, en un ventanal que tenemos enfrente, que sirve como separación entre el patio interior en el que nos encontramos y el pasillo de salida de un edificio residencial que tenemos enfrente, pasa una señora longeva que nos mira fijamente. Lucas completa: “Allá nos están sincronizando la zona”, “Sí”, responde Emerson. Percibo que hay una reacción visceral por parte de estos dos jóvenes, que se

²²¹ Creo que hay varias razones para esto: el asegurar el acceso a una tarjeta de transporte, reforzar el compromiso de los jóvenes para que cumplan con la cita pactada, el asegurar la puntualidad.

²²² Ver descripción en la metodología, donde explico la diferencia de usos y significados entre el FGC que va a Vàrraga y el que va al Vallès.

asemeja, también por lo que dicen, a una auto-defensa. Gary, mientras tanto, mira, tenso, una revista que ya estaba hojeando.

Episodios como el que acabamos de narrar muestran cómo en una misma mañana se entretajan la reactividad frente a lo que es percibido como un ataque dirigido a ellos, y gestos que apuntan a cómo ellos dan valor a ciertas cosas como la puntualidad en un evento que es importante para ellos, a estar bien vestidos, y a algo tan aparentemente distinto como son los coches de lujo. Esto tiene sentido si recordamos que el fracaso, que comienza siendo escolar, se vive como una amenaza al valor que tienen como personas, y es también vivido como una amenaza al grupo en el que uno mismo se añade, como se verá es el caso de las familias de los jóvenes, y como se verá ocurre en el caso de las adscripciones nacionales, que es el tema del capítulo siguiente. La reactividad de los jóvenes a las muestras que ellos puedan interpretar como una falta de respeto sugiere la interpretación de que el fracaso escolar forma parte de algo más amplio, abarcado por lo que podemos llamar *habitus*, es decir, por las disposiciones incorporadas que se corresponden a una posición desaventajada en el campo social concreto de la educación, y en el espacio público representado en este ejemplo por las calles en el barrio Sarrià de Barcelona que recorreremos ese día.

Pero como veremos también aquí, la agencia de estos jóvenes se expresa en la búsqueda de valoración, lo que en palabras de Sennett (2003), Bourgeois (2010), o Skeggs (1997) es la búsqueda de respeto, y lo que en términos de las interacciones Erving Goffman ha llamado “*save face*” (1967), que traducimos como mantener la dignidad. Esta búsqueda de respeto y del mantenimiento de la dignidad se realiza en relación con sus ideas sobre lo que significa el éxito fuera del terreno de lo escolar, y de sus aspiraciones de futuro.

Como ya se explicó, el sistema de credenciales que se aplica en el ámbito formativo de La Fundació La Porta ubica a estos jóvenes en el fracaso. Este fracaso no se circunscribe al ámbito escolar sino que se extrapola a otros ámbitos de la vida. Los jóvenes, por su parte, ponen en marcha estrategias para poner en práctica un *sistema de credenciales propio* y resignificar así el sistema de valoración escolar. Este sistema resignificado sirve como base para ponerse una posición de exigir el respeto que no obtienen cuando revisan –o cuando otros revisan– sus trayectorias vitales según criterios de éxito sobre los que hay un *status quo*, como es el caso de los logros formativos.

Analizaremos algunas de las vías a través de las cuales ocurre esta resignificación, que como se verá tiene que ver con la presentación que hacen de sí mismos y de los roles que se ocupan en las interacciones o en sus narraciones

(Goffman, 1956), y también tienen que ver con la generación de fronteras simbólicas entre ellos y otras personas o agrupaciones (Skeggs, 2004a; Lamont, 2000; Brubaker, 2004). También tienen que ver con el nivel adquisitivo que permite un consumo de objetos y servicios.

En cuanto a los espacios de interacción en los que participamos, debemos hacer especial mención de Facebook, porque es usado por los jóvenes, entre otras cosas, para diseñar la imagen que quieren proyectar. En este sentido se adapta a su voluntad de valorizarse a ellos mismos según un sistema de credenciales por ellos resignificado, como veremos con varios ejemplos.

Es interesante señalar uno de los límites a esta idealización que resulta de que en este espacio coinciden diferentes roles de los jóvenes que en espacios de presencia física suelen estar separados (Hakim Fernández, 2013), y esto lleva a incongruencias que no pasan siempre desapercibidas. Tomaremos el ejemplo del rol de alumno y el de profesor. En un aula de clase difícilmente se pueden ser las dos cosas a la vez. En cambio en Facebook se puede emitir un mensaje en tanto que profesor, y ser leído e incluso corregido por un profesor, en este caso, Ataúlfo, que escribe en un comentario de Lucas:



Figura 20. Perfil personal de Lucas. Capturado en 04-2012.

“Ir por el buen camino”

La primera vía de valorización que detectamos es la creación de la distinción entre los jóvenes que van “por el buen camino” y los que van “por malos pasos”, es decir, de la creación de una frontera simbólica que busca demostrar que ellos tienen valor, y que se hace en base a una idea sobre lo que es respetable o no, que en el fondo avala varias de las premisas sobre las que se construye la culpa que ya expresamos sobrevea sus acciones.

Es importante desmarcarse de los que no quieren entrar en esta lógica de reanudación de la trayectoria vital a través de la formación²²³. Los valores son la base para estas distinciones, y la definición sobre lo que está bien y lo que está mal nos diferencia y distancia de lo indeseable y nos acerca a eso que queremos ser. En nuestro caso, los jóvenes quieren distanciarse de la idea del fracaso para acercarse a la idea del éxito. Emerson, Gary y Geron –su compañero en el PQPI de mecánica que ellos perciben como “igualítico a nosotros”– suelen diferenciarse de otros y otras alumnas de La Fundació que ellos perciben como problemáticos, poco motivados, y que fuman porros²²⁴ a la vista de los profesores.

E: Bueno, soy de las personas que si estamos compartiendo en un lugar, y me caes bien, bien, andamos, compartimos, pero ya te veo en malos pasos, malos pasos le digo que si fumas, un cigarrillo es normal, pero...

N: [Risas] como yo...

E: ... pero si fumas marihuana, mh... o drogas, yo soy de las personas que me voy alejando alejando hasta que esa personas se dan cuenta que no me gusta su amistad. Pero si se fuma un cigarro, me da lo mismo.

N: Con tal de que no te echen el humo [risas]...

E: ¡No! No me importa que me echen el humo, porque si yo estoy contigo, tú te estás fumando un cigarro al lado, no importa. Pero que se fume otra clase de cigarros, no me gusta. Porque entonces si yo no fumo y esa persona fuma marihuana como en casos pasados, como el pasado viernes, que estaban aquí en el parque [enfrente de La Porta], y hubieron unos jóvenes que se sentaron al lado de nosotros, nosotros

²²³ Estas prácticas ocurren en varios planos o arenas de la vida, y en ese sentido nos centraremos aquí en las que ocurren en La Porta, dejando el análisis ampliado a otros contextos en el capítulo siguiente. “Pertener”, que se dedica precisamente al análisis de la creación de fronteras simbólicas entre grupos.

²²⁴ Porros: Cigarrillos de marihuana o hachís que se mezcla con tabaco.

somos tres del curso que siempre estamos juntos(...). Somos Gary, Geron y yo. Esos jóvenes se acercaron a nosotros y venían, y se estaban fumando un porro de marihuana [Malik, y los compañeros con los que suele pasar el tiempo], y después el profesor llegó ahí y nos dijo: “¡Coño! Yo no esperaba que ustedes fueran de esos también”, y me dijo que eso, que *estábano* fumando y yo le dije: “No, Ariel [tutor de mecánica], yo lo último que yo haría sería eso en mi vida, porque las drogas a mi... la única droga que a mi me gusta es el alcohol, y que nosotros no somos de ahí, y que quienes fueron son fulano, fulano, y fulano”, nosotros estábamos simplemente sentados ahí, y estábamos jugando fútbol. Y soy muy muy catedrático también con respecto a eso.

N: Oye, ¿y quiénes eran los del rollo porro ese día? ¿Como los del grupo de mecánica también?

E: ... sí, eran del grupo de mecánica.

N: Que son Axel, Malik y esos jóvenes, ¿no?

E: Mjm... [serio] Axel y el mismo Malik que vino una vez al curso... y otro...

N: ¿Y ti no te mola eso tanto?

E: No, no me llama y odio el olor, porque todo eso si tú estás fumando al lado de mi, el humo que tú botas con ese mal olor se me viene a la ropa, y a las personas que yo me les pare al lado dirán : “Coño este sí que huele mal, este viene de fumarse un porro de marihuana”. No me gusta eso. (...) Me confundirían que yo soy de esa misma calaña, no me gusta.



Figura 21. Una alumna, un profesor, Emerson, un compañero, Gary y Lucas enfrente de La Porta antes de entrar a clase.

Y con respecto al esfuerzo puesto en el curso de mecánica como tal, como lo expresa una vez más Emerson:

Muchos están ahí por pasar el tiempo, otros como yo, Gary, Guille, unos cuantos más, tenemos ganas de tirar hacia adelante, tenemos ganas de que el mes que entra que empecemos a hacer las prácticas, tenemos ganas de que cuando se acaben las prácticas de la empresa que nos manden, tengan ganas de decir: “Aunque no necesitemos un empleado, vamos a llamar al chaval que nos mandó la Fundación La Porta porque se le vieron ganas de aprender, ganas de trabajar.” Hay muchos ahí que no. Que no tienen esas ganas...

También, Gary puntualiza que a él nadie le suele faltar al respeto –tema que desarrollaremos en el próximo capítulo con más detenimiento– porque:

N: ¿Tú has sentido alguna vez que te hayan faltado al respeto?

G: [Risa]

N: En tu vida, en tu larga vida [sonriendo]

G: No, porque yo voy por el buen camino [risas]

N: ¿Qué quiere decir por el buen camino?

G: Siempre estoy en mi casa, no salgo. No me junto con nadie, ya sabes. Por el buen camino, el que dice eso, ya se sabe lo que es.

N: Más o menos... Bueno, para mi el buen camino igual no es lo mismo que para ti...

G: Pero para un joven, tú le dices el buen camino, y ya lo entenderá.

Para los chicos es importante desmarcarse de las situaciones que en el día a día podrían hacer que otras personas, imaginadas, los confundieran con personas poco respetables, es decir, que no cumplen las reglas, o que no respetan a otras personas. En el barrio en el que viven estos jóvenes, un joven que pasa su tiempo libre en el espacio público de forma cotidiana no está bien visto. Es en base a esta combinación entre presencia en el espacio público, y estigmatización, que los chicos dibujan una frontera simbólica entre los que van por el buen camino o no.

Reapropiarse de la escala evaluativa de la escuela

Los jóvenes usan también otras formas para valorizarse. Una de las prácticas de auto-valoración de los jóvenes en las situaciones de interacción es el de evaluarse por encima de lo que sus profesores consideran ser la realidad de sus posibilidades. Durante una de las clases de FOL²²⁵, Mikel distribuyó un cuestionario a los jóvenes titulado “Características imprescindibles para conseguir y mantener un puesto de trabajo”, con ítems como la “buena presencia”, la “obediencia”, el “autocontrol”, la “asistencia”. Aunque los jóvenes no conocían el significado de algunas de estas palabras, preguntándose entre sí o a Mikel – “¿Qué es la auto...monía?”, pregunta Geron, amigo de Gary y Emerson–, y aunque faltan bastante a clase, se puntúan, de 1 a 10, entre los 8 y los 9 puntos. También, y aún cuando no se está haciendo una evaluación formal –con formularios, firmas, etc.–, ellos intentan remarcar su buen nivel de desempeño o incluso su superioridad, y buscan “proyectar una imagen”, metáfora recurrente entre ellos, de seguridad en sí mismos, y de autenticidad²²⁶. Axel, un alumno del PQPI de mecánica del que Mikel me describe diciendo “vaya pata para un banco”, comienza a quejarse de que ese formulario ya se los habían puesto varias veces. Antes de esto, un compañero le dijo a Axel “se te está acumulando el trabajo, tío”, cosa que parece haberle molestado sobremanera. Mikel dice: “veo muchos 9 por ahí”, a lo que Axel y Beatriz, –la única alumna chica–, responden con rabia. Axel dice a Mikel, buscándole pelea: “me voy a fumar un cigarro”, mientras se levanta. Mikel le responde: “Claro, ves y te tranquilizas un poco”. Mikel me dice al final de la clase: “¿Ves? Hoy es un día de esos en los que la clase no sale bien”. Cuando le pregunto sobre la rabia de Axel, me dice: “prefiero que la saque aquí a que la saque... qué sé yo, por ahí.”

A la luz de lo dicho antes, que un profesor no permita evaluarse a sí mismo con puntajes elevados es experimentado como una falta de respeto por algunos, aunque cabe anotar que Mikel responde con respeto frente a la decisión de Axel

²²⁵ FOL: Formación y Orientación Laboral. Es un dispositivo que busca ser un puente entre los jóvenes de las formaciones técnicas básicas (PQPI) y el mercado laboral. El profesor habla sobre lo que se les exigirá como empleados y busca las prácticas profesionales –trabajo gratuito a cambio de experiencia– que los jóvenes deben completar para aprobar el PQPI.

²²⁶ Autenticidad: lo entiendo siguiendo las definiciones de los jóvenes, que se refieren al “ser uno mismo”, “no dejarse llevar por lo que hace la gente”, “no porque alguien lo haga lo haré yo” (esto último lo dijo Gary, en concreto).

de no responder el cuestionario y dejar el aula. En cambio para Gary y Emerson este cuestionario no es ninguna falta de respeto y en cambio si que les parece que Axel, y en otras ocasiones, Beatriz –la única alumna mujer del PQPI de mecánica–, faltó al respeto a Mikel. Cuando les pregunto qué les había parecido el ejercicio del formulario de auto-evaluación, Emerson me explica que:

E: Sí, que una valoración de 1 a 10, cuál era la valoración que tú te daba' vamos a poner por ejemplo en orden, cuál era tu valoración en limpieza, y la valoración de tú trabajar auto... ¿cómo es? Como *túnimo*, solo, algo así.

N: Pero digamos, hubo mucha gente que no le gustaba mucho esa prueba, ¿no?

E: No, principalmente Beatriz, porque no sé si notaste la forma en que le respondió a Mikel.

N: ¿Y tú qué piensas de eso?

E: Que... no... son de las personas que no quieren entender nada, y hay personas que buscan de donde ayudarlas a salir hacia adelante, y no, no van a lograr eso.

Los jóvenes, estén de acuerdo o no con el sistema de evaluación que representa este “cuestionario”, usan este sistema a su ventaja, puntuándose de forma elevada, acción que usualmente corresponde a los profesores y en los que muchas veces han salido perdiendo con notas bajas, y otras pruebas de su “fracaso”, de su bajo desempeño escolar. Durante los talleres de audiovisual del Proyecto Europeo, era recurrente oír de los jóvenes que sus videos eran “mejores que los de cualquier otro grupo”, a lo que el educador Ataúlfo respondía, modulando la evaluación: “mejores no, diferentes en todo caso”.

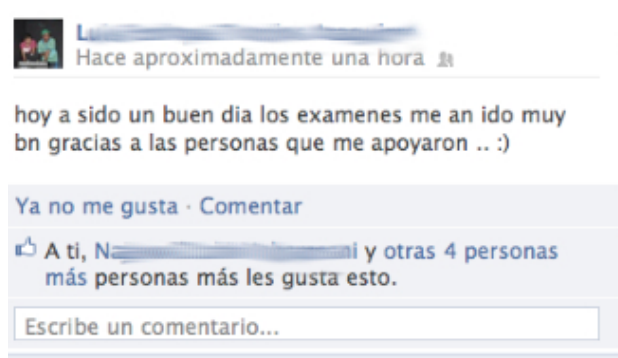


Figura 22. Muro personal de Lucas. Capturado el 22-05-2012²²⁷.

Así, los jóvenes, aun sabiendo que van a tener dificultades en el acceso a un trabajo, se “sobre-evalúan” si seguimos el punto de vista de los profesores que creen que esto se debe a su falta de consciencia sobre las propias capacidades y posibilidades. Como ya avanzamos, la interpretación que hacemos de estos dos puntos de vista encontrados es que los jóvenes intentan ganar valor en la situación misma en la que ocurre la evaluación, es decir, en la interacción concreta, como es el caso de los ejemplos que hemos presentado, y no en lo que para los profesores sería un plan que tendría más sentido y es el de aplicarse en los estudios o formaciones presentes para poder cosechar los frutos en el futuro. El desencaje entre uno y otro punto de vista al menos en el caso de los jóvenes de esta etnografía, es que éstos sí que se esfuerzan, pero de formas que los profesores no logran ver según sus propias escalas evaluativas.

Rechazando el catalán para blindarse de desvalorización

Un ejemplo paradigmático es la manera en que se experimenta la lengua catalana. “Yo soy un ni-ni, ni hablo ni escribo en catalán”, dice Emerson. En varias ocasiones que Ataúlfo traía materiales audiovisuales en esta lengua, comprobando que se producía un bloqueo en la comunicación con los jóvenes. Un día estábamos pasando un “documental hecho por jóvenes como ustedes sólo que después de un taller mucho más corto. Lucas exclama: “Todo está en *català*, ¡qué aburrimiento!”, y Emerson dice unos minutos después: “No entiendo ni papa”. Esto ocurre aunque las lenguas maternas de todos ellos compartan raíces con el catalán y aunque valoren otras lenguas diferentes como el inglés – lengua que se habla en Estados Unidos, país del que provienen muchos de los productos que consumimos–. Pude observar también que evaden ciertas situaciones en las que sienten que deben aceptarlo como la lengua vehicular legítima, como hemos visto por ejemplo diciendo que no la entienden. Esto contrasta con la admiración que sienten hacia alguien que maneje el inglés, como es el caso de Ataúlfo y yo, o de uno de los jóvenes músicos que aparece en el documental participativo que hicimos juntos. Los jóvenes expresaban así su rechazo a incorporar el catalán con normalidad en sus vidas.

Veamos lo que afirma Gary hablando de los profesores del Instituto al que asistió:

²²⁷ Como se verá en el apartado siguiente, él suspende este examen de acceso al diploma de la ESO.

G: No, siempre me trataron bien. No puedo quejarme porque era buenos todos, más el tutor de ahí.

N: Claro, pero me acabas de decir que los profes son buenas personas, pero no explican tan bien...

G: El tutor que tenía, lo malo es que en catalán-catalán-catalán [imitando el acento catalán].

N: ¿Y eso qué quiere decir?

G: Que... para decirte una frase en español, era muy raro. Siempre me hablaba en catalán, desde el principio que llegué, aunque yo no supiera ese idioma, siempre me hablaba en catalán. Pero el único que hablaba en catalán era él. Porque todos hablan en español. Pero bueno... eso te sirve para ir aprendiendo.

N: ¿Tú quieres aprender catalán?

G: Yo sé un poco, me defiendo como quien dice. Pero lo aprendí mirando la tele cuando llegaba de la escuela, mira a ver, algo en la tele, y lo aprendí.

N: Y qué idea tienes... si yo te digo "catalán", ¿qué idea se te viene a la cabeza?

G: [Se ríe] Nada, hablar... eso es lo que se me viene del catalán, y que algunas personas no te hablan nada de castellano, aunque tú lo sepas. Aunque ellos lo sepan, no te lo hablan, no sé por qué.

Como vemos, Gary, que por otra parte tuvo problemas de aprendizaje en el Instituto, en cambio aprendió el catalán precisamente fuera del recinto educativo, viendo la televisión, en un medio en el que no se le evalúa, en momentos de ocio.

Recordemos que las experiencias de rechazo de estos jóvenes tienen que ver con el hecho de no contar con los capitales valorados en los contextos por los que deben transitar. Recordemos también que asocian el catalán a profesores como Idoia, a los libros de texto de la escuela, y a los funcionarios con los que se han topado en un momento u otro de sus vidas. Esto, junto con las barreras a la inserción en el sistema educativo que ya hemos descrito en el capítulo anterior, contribuye a que no se acepte el catalán como lengua vehicular, porque es vivido como la desvalorización de uno de los capitales culturales con los que sí que cuentan. En el caso de los jóvenes nacidos en países latinoamericanos se trata del castellano, que es su lengua materna y una parte

importante de lo que “ser dominicano”²²⁸ y ser latino implica. Creemos que esta es la razón por la que Gary, Emerson y Lucas –y no Dionut– veían extraño, al principio de nuestro trabajo con ellos, que Ataúlfo y yo habláramos en catalán con algunas profesoras o educadoras. La desvalorización proviene, para los jóvenes de países castellano-parlantes, de instituciones o representantes de instituciones que tienen más capitales legitimados que ellos, o sea más poder²²⁹.

Pero quedarnos aquí sería simplificar innecesariamente y parcializar el análisis. Todos los agentes relevantes en el día a día de los jóvenes participan de esta dinámica. Como afirma Idoia –profesora en La Porta–:

N: ¿No hablan en catalán?

I: De todos los que tengo yo... solamente una chica.

N: Y no hay... O sea, ¿no se intenta potenciar eso?

I: No, no, la verdad es que no. En La Porta no porque... bueno yo creo que sería como un obstáculo más. O sea, tú tienes, para mi, que intentar introducir el catalán una vez ya están como situados y tal y cual y [cuando] ya estás... como colocado tú (...) en la sociedad y en... el sistema educativo como si dijéramos, ¿vale? Entonces vamos a potenciar el catalán. Pero es que hasta entonces... y no se les habla en marroquí porque no sabemos, si no a los marroquíes se les hablaría en marroquí.

N: Se les da como un poco...

I: Si, un poco que no tengan... que no se encuentren, que si vienen luego encima no se encuentren una barrera más de, de decir “¡ostias!”. Pero es verdad que se les podría hablar en catalán y ellos te responderían en castellano, porque entender lo entienden todos.

En uno de los encuentros con más jóvenes del Proyecto Europeo en los que estábamos los que hacíamos el taller en Vàrraga junto con otros de otras partes de Cataluña, había jóvenes que venían de otras provincias como Girona, en la que los llamados jóvenes inmigrantes, sobre todo los procedentes de África y cuyas lenguas maternas no son el castellano, suelen aprender el catalán como lengua vehicular. Ella comenta después con Ataúlfo y conmigo: “flipé, cuando las vi [a unas chicas que estaban en el grupo que venía de Girona y que hablaban catalán con sus compañeros y compañeras]. Vi eso y dije, ¿y entonces?”,

²²⁸ A la historia de cada país –en este caso, Dominicana y Honduras–, se le suma el hecho de que la construcción nacional en latinoamérica se ha basado en la hegemonía del castellano frente al resto de lenguas que existían antes de la invasión colonial.

²²⁹

refiriéndose a que no entendía por qué era tan complicado que los jóvenes hablaran en catalán en Vàrraga. Buscamos entre los tres una explicación: tal vez se debía a que llegaron a un lugar pequeño con poca diversidad y en consecuencia pocas posibilidades de hablar otra lengua diferente al catalán, o que se debe tal vez al hecho de que el árabe al ser tan diferente tanto del catalán como del castellano hace que aprendan la lengua que les enseñaron en la escuela. Ataúlfo especula: “igual al ser tan pequeños, y en el colegio era lo único que oían...”. Añade Idoia: “En Vàrraga la realidad es que casi todos los habitantes son hijos de migrantes de España.”. Este es el caso de sus abuelos paternos, que vinieron de diferentes puntos de España, y de su madre que viene de Navarra. En su casa, en efecto, se habla el castellano, pero esto no implica que ella se resista a hablar el catalán –lo hace con sus pares en el trabajo– o que tenga las asociaciones negativas que sí que tienen para los jóvenes. La realidad social, es, en efecto, más compleja de lo que parece a simple vista.

En efecto, cuando los profesionales que trabajan en la Fundació La Porta suelen usar el catalán en sus intercambios profesionales –como Idoia–, cambian su lengua al castellano cuando quieren reportar lo dicho por alguno de sus alumnos, frecuentemente en tono humorístico y a veces imitando el acento del sur de España, y los jóvenes, a su vez, también usan palabras en catalán a veces en un tono bromista. Otras veces lo usan sin reparar en ello, usan el “Adéu” o el “Nen”. En efecto, el catalán permea el día a día de todos y todas, aunque unos se resistan a incorporarlo de forma consciente.

La barrera parece ser simbólica y tiene que ver con las posiciones disponibles para los jóvenes descapitalizados de los cuales no se espera que le corresponda hablar el catalán, que en los intercambios de la vida cotidiana ocurren en un juego intersubjetivo y –al menos– bidireccional. Los jóvenes de la Fundació La Porta que no hablan catalán en casa –es decir casi todos–, evitan el catalán en muchos casos porque lo asocian con una imposición venida de personas que tienen más poder que ellos. Lo que comienza siendo una resistencia a ser puestos en una situación subordinada en las situaciones de comunicación cotidianas, acaba reforzando la falta de capital escolar y en este caso lingüístico, que retroalimentará el que los jóvenes continúen cerrando oportunidades de vida para sí.

La masculinidad como superioridad

Los jóvenes también resignifican su posición devaluada a través de lo que para ellos es un indicio de poder y de valor: el ser hombres. Consideramos, basándonos en nuestro trabajo de campo, que el ser hombres es para ellos una fuente de poder sobre las mujeres, y una oportunidad de control de la situación. En la presentación que hacen de sí mismos frente a las personas con las que interactúan, así como el control de las impresiones que interpretamos buscan provocar, el ser hombre es visto como una fuente de respeto y dignidad, porque es algo que –buscan y esperan– no está sujeto a cuestionamiento, en contraste con el marco de interpretación y la marca del fracaso, según el cual su valor se pone constantemente en duda²³⁰. A nivel de las interacciones no sólo en la escuela sino en otros lugares de sociabilidad como por ejemplo el Facebook, pude observar y oír como aparecían referencias, en diversas ocasiones, a estos elementos ligados a su masculinidad, como cuando Axel, un compañero de clase de Emerson y Gary en el curso de mecánica, bromeaba diciendo: “Trabajo, llego a mi casa y allí soy el jefe”. Un día del taller audiovisual, mientras los otros jóvenes hacían un ejercicio audiovisual, Lucas me cuenta que está pensando terminar con su novia porque “ella es muy inmadura” y es celosa. Me dice, seguro: “yo no la dejo salir”, “¿por qué?”, le pregunto, “porque después me está llamando para que vaya a recogerla”, “¿Ah, sí?”, “Sí. Y además que tiene unas amigas españolas que son muy vivas”. Emerson, por su lado, me cuenta mientras estamos en casa de sus tíos – es decir los padres de Gary– que su novia está a punto de llegar para estar con él –cosa que al final no ocurre–²³¹. Me dice: “que cuando mi novia venga, que no mire a ningún lado, que si sale tiene que ser conmigo”.

Un día de reunión en la Iglesia, Lucas me comenta mientras estamos sentados en la parte de atrás del gran espacio donde se desarrollan, y en donde él se encarga de grabar el audio de las sesiones: “[]o que no me gusta de las mujeres cuando hablan en el micro es que hablan tan bajito y tienen un tono de voz así que es difícil hacer que se oiga bien”. La fuerza física también es

²³⁰ Para Goffman (1956), el manejo de las impresiones suponen un intento constante de las personas de evitar ser humilladas, de perder el respeto, o sentirse avergonzados en los intercambios cotidianos.

²³¹ Como ya se explicó en el capítulo de presentación de los jóvenes, Gary y Emerson son primos, y comenzaron a tener más contacto una vez en Cataluña.

reivindicada como algo masculino, cualidad que se opone a lo femenino, según sus propios términos.

Esta reivindicación de la masculinidad está relacionada con nociones como por ejemplo la libertad de decidir quién será la pareja y la libertad de elegir sus relaciones aun estando en pareja, el poder tener varias parejas mientras ellas, en cambio, deben fidelidad. También tiene que ver con la objetificación de las jóvenes y con los roles de género, que se ponen en escena por ejemplo cuando se está de fiesta. Ya en julio, Dionut nos invita a Ataúlfo y a mi a su fiesta de cumpleaños número 18. Asisten a su piso amigos, primos, y nosotros somos los dos únicos que caemos en la categoría de “*profes-amigos*”, como nos dice Dionut en la pequeña terraza. Hay sólo tres chicas en la fiesta –incluyéndome–, frente a unos 10 jóvenes. Me da la impresión de que Anca, prima de Dionut, y Roxana, que es prima también, se visten y bailan específicamente para gustar a los jóvenes. Por su parte, los novios de estas dos chicas parecen controlarlas frente a cualquier avance de los jóvenes que Dionut conoció después que ellos durante el Proyecto Europeo. Para despejar mis dudas, más adelante durante la noche oigo a Alex, el novio de Rossana, que le dice: “Tú te callas payasa, porque el que lleva la voz es el hombre”.

De forma análoga, los padres y madres de las familias de los jóvenes apoyan esta visión. Cuando hablábamos con Ámbar, madre de Gary, sobre cómo veía ella a la juventud en su entorno, afirma: “por suerte no tengo hembras, sólo tengo machos”, haciendo alusión a la vulnerabilidad que presenta la calle para las chicas sobre todo en términos sexuales, y en concreto por la presencia de “bandas de latinos”: “Niñas... una chavalitas que tú las ves y que ni sabrán lavarse bien la cosa! ¡Y mira cómo están enganchadas con los carajitos²³²!”

Esta vivencia de la masculinidad va ligado no sólo a la heteronormatividad, sino a una homofobia manifiesta y compartida entre los jóvenes, sus familiares y amigos. Josué, el “pilar” del “ministerio” de los jóvenes²³³, del que forma parte Lucas en la Iglesia Poder Global, afirma en una que la homosexualidad “es un problema, y es pecado, se es un hombre y hay que conocerse”. Añade: “ Hay que tener una pregunta constante, ¿qué piensa Dios de esto, de mí?”. Uno de los dos días en que no pude asistir a los talleres, Ataúlfo decide tocar un tema que piensa no se hubiera podido tratar de la misma manera si hubiera estado yo

²³² Carajitos: Niños.

²³³ Pilar del Ministerio de los jóvenes: Un pilar es una persona investida con un rol especial dentro de la Iglesia, y que tiene entre otras funciones el animar a otras personas a participar en la Iglesia. El Ministerio de los jóvenes es una división dentro de la Iglesia que se enfoca en las actividades que implican a los jóvenes de la congregación.

presente: las relaciones sexuales. Ellos graban los ejercicios que hacen, y es por esto que los puedo ver con posterioridad. En un momento que están riendo, Ataúlfo les plantea si es posible que dos personas del mismo sexo tengan relaciones sexuales. Ellos expresan que para ellos esto es imposible, riendo todavía. Más adelante, vamos durante varios días al piso de Ataúlfo, que convive con su pareja del mismo sexo hace varios años, para hacer el trabajo de edición junto con los jóvenes. Él evade con una habilidad remarcable las preguntas de los jóvenes sobre con quién convive y si vive con su novia. Su novio, que viene a veces a saludarnos mientras editamos, no se presenta tampoco como su novio, pero tampoco como otra cosa. Ataúlfo también se expresa de forma tal que los jóvenes no logran tener ninguna información, ni sobre una supuesta novia, ni sobre su novio.

A su vez, nos equivocáramos si hiciéramos una interpretación simplista de la manera como se vive en su entorno esta pretensión de superioridad ligada a su masculinidad. Esta masculinidad que ellos experimentan es más compleja, por ejemplo en los roles de género que se dibujan en lo doméstico con la división sexual del trabajo que se establece. Una tarde que pasé en casa de los Sierra y en la que conversé con Emerson sobre la venida de su novia desde República Dominicana, que él daba por segura, repitió varias veces a Ámbar, su tía y madre de Gary, unos “tráeme el vaso”, “acércame la silla” hasta que ella le respondió: “¡tráetelo tú!”. Así, hay una brecha entre los roles que se intentan adoptar en algunas situaciones y los que ocurren efectivamente en otros como en casa o en clase –frente a una profesora que representa una figura de autoridad–. Parece haber a simple vista una contradicción entre los roles practicados y las reivindicaciones de superioridad en base a la masculinidad. Pero analizada con detenimiento, esta aparente contradicción forma parte de un todo, de una lógica práctica (Bourdieu, 2007), que es la de conservar el halo de poder que da el ser hombre, y al mismo tiempo cumplir con las reglas no escritas de la solidaridad familiar. Ellos también deben realizar trabajos domésticos porque en muchos casos las mujeres son las que han conseguido trabajo –y en consecuencia inyectan dinero al núcleo familiar, lo que implica un poder en este ámbito– y ellos los que disponen de más tiempo en sus domicilios.

Lucas, por su parte, se ha inventado un apodo para él mismo, que forma parte del nombre que eligió para su perfil de Facebook y que usa en las letras de sus canciones, “El Valiente”, y que parece remitir al deseo de una fortaleza propia de lo que para él es ser un hombre. Al mismo tiempo, él no esconde las muestras de apoyo de sus padres hacia él, “Siempre he sido un hijo de mamá y papá, pero mejor tío (a Gary y a mí)”. La madre lo llama al celular seguido, le manda comida cuando grabamos nuestro documental fuera de La Porta, y según Lucas, él no

sale a la calle porque a su madre no le gusta que lo haga, ya que se ha pegado con otros jóvenes en algunas ocasiones –hay una de estas peleas de las que yo sé con más detalle-. Cuando hablo con ella me cuenta que es importante saber con quién anda “su muchacho” para saber si están por los “buenos caminos”. Esta manera de presentarse como alguien protegido y devoto a su Iglesia es interesante si se piensa que para él esto no se contradice con “ser calle” y ser hombre.

Dionut, por su parte, aunque suele ser menos enfático con respecto al rol de fuerza y superioridad que debe tener un hombre, pone en práctica variaciones de estas ideas. Así, cuando me explica el porqué de haberse sentido atraído a Estefanía –su actual novia– y no a Katy –otra joven que conoció en otra fase del Proyecto–. Estefanía, según él, es más “tranquila” y no le gusta salir de fiesta y beber alcohol –cosa que él consideraba ser una forma de ocio aceptable para sí, para sus amigos y primos y *primas* antes de empezar a salir con ella–.

Esta idea sobre los roles de género se corresponde con la que se encuentran en el mercado de trabajo estos jóvenes y sus familias –y todos nosotros, a la larga– y por esta misma razón en las formaciones de la Fundació La Porta. Esto agrava el problema de desempleo que deben enfrentar estos jóvenes, así como los miembros masculinos de sus familias, pues mientras éstos tienen serias dificultades para conseguir un trabajo, en cambio las mujeres –Ámbar, madre de Gary; Estrella, hermana de Emerson, así como su nueva pareja; y Nicoleta, madre de Dionut– acaban por acumular trabajos precarios e intensivos en cuanto al horario, sobre todo en profesiones de atención al cliente y servicios como la limpieza.

El consumo

Otra manera de acercarse a una posición de éxito que proporcione valor en relación al posicionamiento como “fracasados”, se juega en el nivel del consumo de objetos. El acceso a objetos de deseo confiere respeto y valor reconocible en las interacciones de la vida cotidiana. En este caso se trata, desde su punto de vista, de acercarse a la posición que ellos se imaginan ocupan las personas que tienen o pueden tener ese objeto.

Cuando le pregunto sobre el significado de “pijo”, me explica:

G: No sé, pijo aquí le dicen a los ricos.

N: ¿Sí? Hay que ser rico para ser pijo, ¿o qué?

G: Los pijos son los que tienen todo ahí, tienen sus iPhones, unos buenos coches, computadores Apple [se ríe]. Todo lo que sea electrónico son Apple.

N: Ya.

G: Eso es ser pijo.

N: Pero por ejemplo alguien que tenga el computador Apple y no tenga el coche, como por ejemplo A., ¿ese qué sería? ¿Medio-pijo? [risas]

G: [Risas] No, es que la mayoría de los ricos sólo tienen esas marcas de electrodomésticos. Esas son las que más usan... es que te hacen la vida más fácil.

N: ¿Y qué tipo de música escuchan?

G: [se ríe] Pues... el hijo de mi jefa que es pijo lo que escucha es ópera. Tiene el móvil lleno de eso de ópera, que es lo que escucha. También escucha mucha música electrónica, van mucho a discotecas, eso.

N: ¿Tú te hablas con el hijo de la señora?

G: Un hola y un adiós.

(...)

[suena una musiquita, es el teléfono fijo, con un tono “customizado”]

N: ¿Tú crees que Ataúlfo es pijo? Porque él tiene un Apple... O no tanto, o crees que es otro rollo.

G: Nah, no, pijo no. No.

N: ¿Por qué no?

G: No se le ve el estilo.

N: Ya. ¿Y dónde están los pijos en Barcelona?

G: Pues en la parte alta.

El consumo de los otros, y el posicionamiento social que ellos imaginan tienen otras personas como la doctora, o los jefes –que nombramos en el primer apartado–, cantantes, o figuras de éxito, tiene que ver con la manera de ubicarse en una posición exitosa, que sería a través del dinero y del consumo que el primero permite. Más adelante, Gary publica en su muro de Facebook lo siguiente, que busca precisamente proyectar una imagen de una persona exitosa:



Figura 23. Muro personal de Gary. Capturado el 6-04-2015²³⁴.

Esta concepción del éxito se puede decir forma parte del *status quo*, es decir que no sólo los jóvenes piensan así, sino que es la concepción del éxito más ampliamente aceptada en nuestro contexto en la actualidad. No se trata de un consumo idéntico desde el punto de vista del gusto (Bourdieu, 1979), y en efecto los objetos de deseo no son los mismos –tal vez a excepción de los coches, como se vio con el episodio del Porsche que salía de un aparcamiento mientras paseábamos por Sarrià con los jóvenes–. No son los mismos objetos de consumo los que los acercarán a esa posición, pero sí desean llegar a una posición –imaginada– desde la cual poder consumir.

Tener ciertos objetos como un móvil, o ropa de su agrado es importante, como lo es probablemente para cualquier persona o agrupación en nuestro contexto. Lo particular en el caso de estos jóvenes es el significado que se le da a este consumo, que en su caso, argumentamos, es una forma de ganar valor, en el sentido de poder ser vistos como ellos ven a los otros que tienen un nivel de consumo elevado. Por ejemplo, estos jóvenes y sus familias tienen dificultades económicas, pero invierten dinero en objetos como aparatos electrónicos, consumo que se asocia a la idea de la buena vida que hemos heredado de la expansión del consumo doméstico, que es al final de cuentas lograr que aparatos hagan una cierta cantidad de trabajo por la persona, proporcionando placer y bienestar.

²³⁴ Gary escribe, textualmente: “Tamo a nivel de manzanita eso gracia ala mamá”, mostrando un ordenador y un teléfono móvil de la marca Apple.

6.3 Encuentros y desencuentros: varias explicaciones para el fracaso y diferentes estrategias para reanudar la trayectoria formativa

A continuación exploraremos las diferentes visiones y versiones con respecto al bajo rendimiento académico en los términos que se exigen en los medios formativos en los que están los jóvenes. Nos centraremos también en la acción de éstos y de sus familias, es decir, lo que éstos hacen y las estrategias que siguen. Como veremos, la aplicación cotidiana de las normas y lógicas escolares, no se hace de forma unívoca u homogénea, sino que es el objeto de una negociación, lo que nos hará cuestionarnos que se pueda caracterizar la posición de los actores sociales en el campo donde desarrollan sus actividades como “víctimas” o “victimarias”, “dominados”, “dominantes”.

Lo que estudiar significa para los jóvenes y sus familias

Estos jóvenes y sus familias suelen expresar la idea de que la educación es una de las vías por las cuales la mejora en las condiciones de vida tiene posibilidades de realizarse, y completar el ciclo educativo básico es un logro si se compara a los logros de madres y padres. En efecto, se puede decir que estas familias reconocen la validez del capital escolar.

Una de las grandes motivaciones de los padres para justificar los proyectos migratorios de sus hijos es poder mejorar las condiciones de vida de la familia para que sus hijos no deban pasar por las difíciles situaciones laborales que ellos han tenido que pasar, y que de hecho siguen pasando. Esto confirma los resultados de varias investigaciones sobre juventud y familias migrantes (Serra, 2010), en las que hay, de hecho, proyectos de vida aspiracionales. La madre de Dionut, Nicoleta, me cuenta de Dionut:

Yo también le he preguntado que va hacer después. Ahora no sé exactamente. Porque no conozco las leyes... él conoce mejor (...). Ya os dije, nosotros les hemos dejado a resolver sus problemas ellos mismos. Si tiene un problema más grave, y nos pide que le ayudamos a resolverlo, es otra cosa. Pero cuando se trata de sus vidas...

Expresa así su desconocimiento con respecto al funcionamiento de este campo formativo en el que su hijo busca oportunidades, que son de hecho avaladas por toda la familia. Cuando le pregunto sobre cómo ve el futuro de su hijo aquí, me dice:

Ni: Uff...el futuro. Que no trabaja demasiado y duro. Que trabaja en lo que le gusta... es decir, que lo hace con placer. Que estudia... cuanto ha tenido y cuanto tiene... pero que no trabaje como hemos trabajado nosotros... y como trabajamos. Que trabaje como le gusta, en todos los aspectos.

Na: ¿Lo ves posible? ¿O sea, como lo ves digamos la práctica?

Ni: No sé. Ahora como no hay trabajo. Ahora estudiar. Nosotros trabajar. Dos años, tres años, no sé”.

Uno de los principales motivos para el proyecto migratorio es la mejora de la calidad de vida, y tanto los padres como los hijos valoran la importancia del estudio en este proyecto de mejora de vida.

Esta conversación con Nicoleta, madre de Dionut, es una buena ilustración:

NH: [Dionut] quería estudiar algo que tiene que ver con el vídeo.

N: Sí, quiere estudiar esto.

NH: Y tú como lo ves eso, porque... no estoy del todo segura, pero creo que las escuelas que enseñan video son de pago, ¿cómo ves esto?

(...)

N: Ningún problema. Ningún problema. Ningún problema para nosotros. He dicho, invertimos en ellos. No pasa nada. El grande, Andrei [hermano mayor de Dionut], le pagamos la universidad. Son mil euros al año, entonces no... fuera de lo que pagamos en alquiler en Iasi²³⁵... él vive en alquiler. Pagamos. Entonces no hay problemas. Invertimos allá, hay que invertir aquí también. Es difícil aquí también. A veces trabajas, a veces no. Los sueldos son así. Hay que organizarte de alguna manera para llegar al fin de mes. Es así, ¿qué puedes hacer?

En las palabras de Nicoleta, sobresale la idea de apoyo moral y económico a los proyectos de futuro de su hijo Dionut. A su vez, este discurso y prácticas de apoyo y valoración del estudio, se combinan tanto con la dificultad de encajar en la institución escolar como con la falta de recursos económicos, que mina esas posibilidades de inversión en capital cultural, y también la falta de conocimiento de las reglas del juego educativo de los hijos. Aunque Nicoleta y su esposo estén dispuestos a colaborar a sus hijos con los costes que estudiar implica, Dionut

²³⁵ Iasi: Ciudad en Rumanía, cercana a Bacău, donde nacieron Dionut y su hermano mayor.

asegura que al no tener la capacidad económica para costearse los estudios que quiere, no podrá elegir su trabajo y no podrá, en consecuencia, trabajar en lo que le gusta:

D: (...) Pero el Grado Superior se paga [es de pago], porque el Grado Superior te da una diploma, y que tú puedes trabajar donde quieras con esto, y esto se paga.

N: ¿Tú crees que cuando termines el Grado Medio tú vas a poder trabajar de una... de una vez, en lo que quieres? ¿O cómo te lo imaginas?

D: Yo creo, pero no creo que yo pueda hacer.

Aquí entra a jugar un rol el que estos jóvenes saben que sus padres tienen dificultades económicas, con lo cual, no se atreven a exigirles más.

Así, por ejemplo, cuando a Dionut le han salido trabajos manuales puntuales a través de su padre –que es maestro de reformas–, se ve obligado a tomarlos (experiencia que, por cierto, le empujan a reafirmar el que no quiera repetir los pasos de sus padres, para no tener que trabajar “de lo que sea”).

Seguir luchando: Estrategias de reanudación

Para empezar, se dirá que la actitud de los jóvenes contradice los prejuicios según los cuales los jóvenes sin cualificación se dejan llevar por la apatía, al saber que tienen bajas probabilidades para conseguir un trabajo aún teniendo diplomas de oficios de mantenimiento. Gary ha hecho ya dos PQPIs gratuitos, uno de electricidad y otro de mecánica, y Lucas uno de electricidad. Emerson ha trabajado siempre que ha tenido la oportunidad en trabajos de pintura o de atención en un puesto de comidas rápidas durante el verano, al igual que Dionut, que a través de su padre consigue trabajos puntuales en el sector de la construcción, ayudándole a él pintando pisos o reformando casas.

La situación de desempleo, generalizada en sus entornos, hace que lo que tiene sentido para ellos es permanecer alerta a las oportunidades laborales que se presentan a través de familiares o conocidos. Pero mientras no se consiga un trabajo, tanto desde el punto de vista de las madres y padres, de los profesores, como de ellos mismos, la mejor alternativa dentro de las existentes es seguir estudiando.

La falta de posibilidades de abrirse alternativas formativas *via* la inversión de recursos económicos para poder sobrellevar algunas barreras generadas a partir de la migración o de dificultades en el aprendizaje escolar –es por ejemplo el

caso de Gary que confunde letras al escrito–, marca la manera de vivir estas barreras y las alternativas que se van presentando. Consideramos que esta es una de las razones por las que suelen aceptar y “agradecer” las alternativas formativas que se presentan, escasas y de baja calidad²³⁶ o que no se ajustan a sus intereses. Estas alternativas formativas que son también alternativas al paro y al quedarse en casa sin actividad ni formativa ni laboral. No tener una actividad ni formativa ni laboral es algo a evitar porque sería un “quedarse en casa haciendo nada”, lo que en el mundo que habitan tanto los jóvenes, y en el mundo de los jóvenes con respecto a sus padres, es algo negativo. Como dice Emerson: “Porque según me ha dicho mi abuela que ella lo importante es que ella vea que yo estoy haciendo algo, que no estoy sentado”. Los cuatro jóvenes encontraban que estar matriculados y asistir a La Porta era una manera de negociar con sus padres su lugar en la familia, que ya vimos es el de cumplir con lo que según sus padres deben hacer en tanto que jóvenes, que es formarse. Además, y en el caso concreto de La Porta –que ofrece estudios “formales” para conseguir un diploma– es un refugio para ellos al desempleo.

Este evitar no hacer nada es un significado compartido por el entorno, que tiene una resonancia con la imagen del “ni-ni”, un joven que “ni estudia, ni trabaja”, y que no busca ya trabajo. Emerson explica de la siguiente manera su entrada a La Porta:

Yo tengo que por lo menos buscar algo en qué invertir mi tiempo, y ya que no hay trabajo... (...) Me había comentado Gary del curso de mecánica. Fui también al INEM²³⁷ y en el INEM me dijeron que hay un curso de mecánica aquí en la Fundación La Porta y dije bueno, ojalá que sea el mismo que me está diciendo Gary (...) Y me salió, y vino lo de la selección, que de 40 personas había que coger 17 y gracias a Dios uno de los agraciados fui yo.

Aunque interpretan el acceso a La Fundació La Porta como una oportunidad para continuar estudiando, que es su deseo y también el de sus familias, es igualmente vivido por los jóvenes como la única opción, es decir, la opción que representa la no opción. En primer lugar, su oferta se restringe a algunas formaciones –los PQPIs²³⁸–, que responden a los oficios que no encaja con las aspiraciones de los jóvenes, ni por el tipo de formación, ni por la

²³⁶ Se ha hecho patente en varios textos de la literatura especializada que los PQPIs ofrecen diplomas de baja o muy baja calidad y con bajo o ningún prestigio medido en términos de la valoración salarial (Martin Criado, 1996; Fernández Enguita *et al.*, 2010).

²³⁷ INEM: Instituto Nacional de Empleo, hoy SEPE (Servicio Español de Empleo).

²³⁸ PQPI: Programa de Qualificació Professional Inicial.

factibilidad final de conseguir un empleo una vez aprobados los cursos –la mecánica, la peluquería, o la carpintería por ejemplo–. Incluso Mikel –profesor de Gary y Emerson en el curso FOL del PQPI de mecánica–, reflexiona sobre el objetivo del paso de los jóvenes por La Porta, que no sería el conseguir un puesto de trabajo como sí lo fue durante la etapa económica previa²³⁹. La finalidad de los PQPIs en La Porta sería:

Que más que conseguir un trabajo, ese objetivo del trabajo pase a ser un aspecto importante de su vida [la de los jóvenes], [el] concepto (...) más esencial del término trabajo. Que el trabajo sea un aspecto de tu vida importante (...).

Este profesor cree que sus alumnos no han incorporado en sí mismos que la trayectoria de vida se compone de un periodo educativo y de una trayectoria laboral acorde a esto. Aunque los jóvenes suelen repetir que están en un periodo de formación –o de “preparación”, en términos que Lucas toma de su madre–, sí que buscan oportunidades laborales. Emerson, como ya vimos, acude al INEM, y también conoce las páginas web donde se publican ofertas laborales. Lucas, ofrece un servicio de impresión de tarjetas de visita y vende ropa, todo esto a través de su Facebook. Dionut trabaja con su padre cuando le toca, y consigue un trabajo de medio tiempo durante el verano (en el verano del 2013) en un *Punt d'Informació Jove* en una playa de Barcelona –a través de La Porta–, y más adelante consigue un trabajo de camarero en un bar del centro de Barcelona –que consigue a través de una persona conocida–.

Aunque ellos quieren trabajar, y movilizan los recursos que tienen para lograr un trabajo, hay ciertas prácticas que no encajan con lo que se espera de ellos tanto desde el punto de vista de los profesores de La Porta o de los educadores del Proyecto Europeo, como desde el punto de vista de lo que se espera de un trabajador en el mercado laboral. Esto ocurre aunque en principio ellos estén dispuestos a hacer lo que el mercado les pide, expectativas que ellos conocen no sólo a través de la Fundació La Porta sino que también a través de las situaciones laborales de su familia.

Con respecto a esta clase de FOL, Gary, dice: “(...) es la peor clase que hay, es la peor clase que he tenido. Porque no tiene sentido estar metido en un ordenador ahí todo el día, una hora, buscando trabajo, si no vas a hacer trabajo”.

²³⁹ Ver introducción a la disertación para una contextualización sobre los ciclos económicos españoles y catalanes.

Para Mikel los jóvenes y escasas chicas²⁴⁰ acceden a esta agencia de inserción profesional para tener un título, pero al mismo tiempo explica que con "la crisis" son los adultos con experiencia y algo de cualificación los que toman los puestos de los jóvenes sin cualificación o con un nivel educativo bajo, lo que muestra que desde su punto de vista el hecho de tener algún diploma y algo de experiencia – en forma de "prácticas"– no es suficiente para que estén protegidos contra el paro. Al mismo tiempo, sostiene que la mejor opción para ellos es seguir formándose, lo que se contradice con lo anterior. Los jóvenes esperan conseguir trabajo –de mecánicos, electricistas–, pero no están convencidos de que lo encontrarán. En efecto, los programas de formaciones técnicas como los PQPI²⁴¹ que se imparten en La Porta –que son los únicos a los que pueden acceder a estos jóvenes por razones económicas, repetimos– no se han adaptado a las nuevas demandas del mercado laboral que requiere otros tipos de conocimientos, como por ejemplo en informática –en *hardware* pero también en *software*–, e incluso en actividades más creativas, a las que Lucas y Dionut aspiran. ¿Por qué acuden, entonces? Porque al parecer es la única alternativa concreta de la que disponen, al menos de momento, y les permite gestionar la relación con sus familias que también esperan de ellos que sigan formándose y que tengan alguna actividad hasta que aparezca una oportunidad laboral.

Este *esperar que se consiga un trabajo* depende también, desde el punto de vista de los jóvenes, de no perder la *fe* y de cumplir con una serie de normas que se espera de ellos en el mercado de trabajo –ilustradas en el ejercicio de rellenar el cuestionario de evaluación "Características personales imprescindibles para conseguir y mantener un puesto de trabajo" en clase de FOL²⁴². Como ya hemos dicho antes, tanto Emerson como Gary están dispuestos a obedecer las órdenes de los potenciales jefes, y a cumplir con cosas como el llegar a tiempo. Para Gary, es importante el esmerarse en hacer los trabajos lo mejor posible.

²⁴⁰ En efecto, para el curso 2012-2013 sólo un 36% de los alumnos de la Fundación son de género femenino, frente a un 64% de hombres. Esto está relacionado con el hecho de que son más las mujeres que los hombres que terminan "con éxito" la ESO, es decir obteniendo el Graduado (diploma de aprobación). Para el curso 2006-2007 (últimos datos disponibles hasta la fecha según cifras del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte Español contenidas en el documento "Las cifras de la educación en España 2009", accesible por Internet) el 78,6% de las mujeres lo hace, frente a un 64,9% de los hombres. Según la encuesta ETEFIL 2009, el 65,9% de los hombres no terminan la ESO en España, contra el 34,1% de las mujeres (Fernández Enguita, 2010).

²⁴¹ PQPI: Programa de Cualificació Profesional Inicial.

²⁴² En los Anexos se puede ver el cuestionario.

Como veremos en el último capítulo, “tener amor a lo que se hace” es una de las claves del éxito.

Sobre la importancia de no perder la fe en que se conseguirá un trabajo, y en que las “cosas saldrán bien”, Emerson me cuenta un día que estamos hablando en casa de los Sierra –el piso de Gary y su familia–, meditativo:

Yo lo digo pa’ relajar²⁴³: “Vamos a poner la velita a San Pancracio”, a ver si me sale un curro²⁴⁴. Y como es normal en mi, cada noche antes de dormir... No sé... Eso pero como cultura que me enseñó mi madre... hago un rezo, le pido al señor y cada mañana que me levanto lo hago lo mismo y por lo cual una de las cosas que le pido al señor, es eso, seguir trabajando ahí donde estoy [haciendo las prácticas].

Por su parte, Lucas, dice en una video-carta dirigida a su madre²⁴⁵: “A veces me desanimo, pero no, hay que salir adelante, nunca detenerse, hay un gran plan para mi vida y le digo esto porque la quiero muchísimo”. La idea del “gran plan para la vida” proviene de las enseñanzas de los pastores de la Iglesia Poder Global, que repiten durante las reuniones esta frase refiriéndose al plan que tiene Dios para la vida de cada creyente. En este sentido, hay un paralelo entre la idea del *reanudamiento en la trayectoria vital o reenganche*, y el tener una segunda oportunidad, la segunda oportunidad que da Dios al que se ha desviado del camino del bien. Como dice, una vez más, Emerson cuando le pregunto si para él lo espiritual es importante:

E: No sé... yo le he dicho, que yo no... o sea, tengo mucha fe en el Señor.

N: Pero tampoco como para ponerte a leer la Biblia?

²⁴³ Relajar: En habla el habla corriente de los jóvenes dominicanos en Barcelona, se refiere a bromear. Es lo contrario a hacer o decir algo seriamente.

²⁴⁴ Curro: Trabajo en el habla coloquial del español ibérico.

²⁴⁵ Video-carta: Se trata de un ejercicio que aparece en la “Guía de Empoderamiento” (p. 57) en los que se basan los talleres, y que consiste en que cada chico vaya a un lugar apartado del resto de los jóvenes, y se grabe a sí mismo durante máximo 2 minutos, dedicándose a la persona de su elección y explicando “lo que quieran, sobre cómo se sienten, sobre qué planes tienen”, dice Ataúlfo. Todo esto con la finalidad de presentarla al resto de compañeros –en el caso de acceder–, e incluso ponerla en la página web del Proyecto donde solía haber un flujo de jóvenes que accedían para ver videos colgados por todos los grupos en los que se estaba llevando a cabo el Proyecto. Gary no quiso filmarse a él mismo.

E: No, leer la Biblia es muy raro, pero si cuando tengo ganas de leerla... tengo normalmente un sólo capítulo que me gusta leerlo mucho, tengo uno, varios, como es el salmo 23 y el salmo 91, esas son los dos salmos que me gustan un montón.

N: ¿Te da fuerza?

E: Me da como fuerza, y para seguir a luchar. Más el 91 que es el que dice que Jehová es mi Pastor, nada me faltará, en lugares de caminos [se líá]. No me lo recuerdo muy bien... “que en el valle del tenebroso, su sombra, o algo, me hará descansar”... pero es bien bonito.

... Con un apoyo que no encaja

El tipo de trayectoria educativa que tienen estos jóvenes tiene que ver con la falta de recursos materiales de la que ya comenzamos a hablar en el primer apartado de este capítulo, y está también relacionada con la falta de recursos escolares –capital escolar– de la familia. La falta de estos dos tipos de recursos, creemos, contribuyen a que los jóvenes interpreten su pasado como una fatalidad, porque los “errores” que cometieron en ese pasado y que ya hemos narrado –y que son errores desde su propio punto de vista–, hubieran podido ser menos graves o tener menos consecuencias en sus trayectorias si la familia o el Estado –que tiene también una responsabilidad en el nivel educativo y de bienestar de sus ciudadanos– hubieran servido de red de seguridad para buscar vías alternativas.

La familia asume efectivamente la responsabilidad de pagar el coste económico derivado de las formaciones que siguen sus hijos en la medida de sus posibilidades, como el Estado, a través de consorcios públicos y privados, también se encarga de cubrir ciertos gastos²⁴⁶. Pero al mismo tiempo, los progenitores –y en concreto las madres de los jóvenes, con las que hablé más a fondo del tema–, también esperan que sean los jóvenes los que al estar en el terreno de juego los orienten sobre cómo ayudarlos. Por su parte, los jóvenes no acuden a sus madres o padres a menos que se trate de una emergencia, pues saben lo que les cuesta reunir dinero para los gastos corrientes de su núcleo familiar. Esto tiene como consecuencia que en muchos casos los jóvenes no piden ayuda a sus progenitores. Es lo que ocurre en el caso concreto de Gary

²⁴⁶ Las funciones del Estado con respecto a la educación no se limitan a sufragar algunos de los costes derivados de la educación, sino que también decide la estructura del sistema educativo formal, así como los contenidos y formas de evaluación.

que un momento dado consigue un curso para aprender a mezclar música usando programas de ordenador. Es un curso gratuito que se desarrolla en el centro de Barcelona. Gary deja de asistir porque no tenía una tarjeta de transporte que lleve de Vàrraga al centro, y dice que a su madre le quedaba difícil sufragar este coste. Ella me comenta, cuando le menciono esto, que él nunca se la pidió. Entiendo que él decide no hacerlo porque sabe que ella hubiera estado dispuesta a comprarle la tarjeta de transporte, pero para ella esto hubiera supuesto una carga económica más.

La madre de Gary, Ámbar, que es la única que tiene trabajo remunerado en su núcleo familiar. Con respecto a las inversiones en educación, ella confió en que el sistema educativo local, público y gratuito, sería lo que permitiría a su hijo terminar la secundaria, lo que en sí hubiera constituido una mejoría desde su punto de vista porque ella misma no cerró el ciclo de educación básica. De hecho, a su hijo menor Romel, le va bien en la escuela pública a la que asistió en Vàrraga. La inversión que los padres de Gary hacen para aumentar su calidad de vida se orientan a planos diferentes a la educación formal. Ámbar invierte en la construcción de una casa en Neiba, ciudad de la que provienen, a través del envío de remesas y con la ayuda de la red familiar allá. En el momento de la investigación, la familia de Gary está segura de querer volver el año que viene a República Dominicana, ya que sus condiciones de vida actuales son insostenibles, como ya ha ido viendo. La inversión en una casa tiene sentido porque beneficiará a todos los miembros de la familia. Si hay que priorizar los gastos, es una inversión con más posibilidades de rentabilizarse que una inversión en refuerzos a la educación formal, dado que el proyecto vital es volver pronto si las condiciones generales de vida continúan deteriorándose. La transitoriedad que adquiere la vida en Vàrraga influye muy probablemente las estrategias que Gary despliega en cuanto a su proyecto de vida, que es la formación y el “esperar a que las cosas se arreglen”.

La familia de Lucas, en cambio, está establecida en Vàrraga, y aunque sólo su madre trabaja de forma continua, no tienen el proyecto de retornar a Tegucigalpa. Todos ellos forman parte de la iglesia evangélica que hemos llamado Poder Global y son miembros especiales, en el sentido que son considerados como miembros fundadores de la misma y reciben ayuda monetaria de las recaudaciones de diezmos y ofrendas²⁴⁷. Sus padres, Clara y

²⁴⁷ Diezmo: Según la práctica de esta iglesia evangélica, el diezmo debe ser el 10% del sueldo mensual percibido, porcentaje justificado a través de un pasaje bíblico. En caso de no contar con un sueldo estable o tener otros gastos prioritarios, se pide hacer una aportación menor.

Lorenzo, hacen todo lo posible por apoyar los proyectos de su hijo, consiguiendo información sobre otros cursos que podría hacer, comprándole un ordenador portátil previendo que también lo usará para realizar con él las tareas que se le asignan en la Iglesia –grabar las reuniones y ponerlas a disposición de quien quiera comprarlas–, por lo que el dinero de la Iglesia también es de ayuda en la compra de este portátil. Su padre y uno de sus tíos le acondicionaron un pequeño espacio en su domicilio para hacer trabajos de edición de sonido. Por ejemplo, una tarde que estábamos todos en el taller audiovisual en La Porta, su madre lo llamó para comentarle de un curso de fotografía gratuito que había conseguido. La posibilidad de que Lucas pudiera ofrecer el servicio de impresión de tarjetas y la venta de ropa se ha beneficiado de la ayuda de sus padres y de miembros de la Iglesia, ayuda que no se orienta en mejorar su nivel formativo, por ejemplo mejorar su ortografía. Según Idoia, su nivel es muy bajo: tiene dificultades para leer y escribir correctamente.

Diversas explicaciones para el fracaso escolar

Cuando llevaba más de la mitad del trabajo de campo, en abril de 2012, Lucas y Dionut presentaron el examen de acceso al diploma de la ESO para el que se estuvieron preparando desde septiembre de 2011. Unas semanas después aparecían los resultados, e Idoia debía recibir a los jóvenes uno a uno para comunicarles los resultados. Ninguno de sus alumnos superó la prueba. Ella reflexiona: "Algo falló del montaje que hemos tenido, pero eso es una pequeña parte porque luego hoy alguien me ha preguntado '¿tú los veías en un Grado Medio?'²⁴⁸ y yo haciendo un Grado Medio veía a *dos*." Por un lado, se está dispuesta a asumir una parte de la responsabilidad de este fracaso, pero al mismo tiempo cree que por parte de los jóvenes lo que no funciona es su disposición general para el estudio. Ella, como otros profesionales con los que tuve contacto, consideran que los problemas de inserción de estos jóvenes –al sistema educativo, al mercado de trabajo–, vienen de causas complejas y anteriores al acceso a La Porta y que tienen que ver en muchos casos por decisiones tomadas por sus familias desde que sus hijos son pequeños.

Por otro lado, los medios de los que disponen estos agentes educativos son también limitados. Idoia debió armar los cursos sin ayuda, siendo éste su

²⁴⁸ Grado Medio: Es el diploma profesionalizador que viene después de la ESO y que permite seguir estudiando para hacer un Grado Superior, o comenzar a trabajar con un título más valorado que el PQPI (Programa de Cualificación Profesional Inicial), que es el que hacen los jóvenes que buscan entrar directamente al mundo laboral cuando no han obtenido el diploma de la ESO.

primer trabajo mientras cursaba todavía un máster en psicopedagogía. Ella realizó ese trabajo gratuitamente –“voluntariamente”, en la jerga del Tercer Sector– hasta conseguir un salario por su trabajo²⁴⁹.

Ataúlfo en su rol como facilitador²⁵⁰, intenta enseñar además de las herramientas proporcionadas por el Proyecto Europeo y los talleres audiovisuales, un capital cultural que es el suyo, con el objetivo de abrir su horizonte de posibilidades sobre lo que es atractivo oír como música, ver como videos en Youtube, entre otras cosas. Una mañana que nos encontrábamos en su casa en el barrio Raval de Barcelona editando nuestro documental, él pregunta²⁵¹: “qué título le podemos poner a nuestro documental?”, y continúa, “el otro día estuve leyendo un poema de Nietzsche y he encontrado algunas frases que nos pueden inspirar”, sin mucho eco entre los jóvenes. Ataúlfo intenta inculcar en los jóvenes lo que él considera ser cultura general útil, lo que pertenece a un sistema cultural diferente al de los jóvenes. Él remarca que para él los padres de Gary “en términos más sociales (...) los veo con un capital cultural muy pobre y claro eso llega, y que su madre es más joven que yo eso seguro, son muy jovencitos”, y establecía un contraste con los padres de Lucas: “Los padres de Lucas es una cosa diferente, por ejemplo... Los veo distintos... los veo que intentan cultivar al chico de muchas maneras, la parte del deporte, del taller de no sé qué, las clases de no sé cuánto... si hace falta un ordenador pues intentan... no sé, no creo tampoco que tengan mucho dinero, pero se nota que

²⁴⁹ Hay aquí un paralelo interesante y que implica la intersección entre dos categorías que producen diferencia, la de ser joven, y la de la ubicación en el campo social. Idoia tiene 1 o 2 años más que Emerson. Tanto ella como él y Gary trabajan en algún punto de sus trayectorias trabajan sin recibir remuneración –en el caso de Emerson, al acabar el PQPI de mecánica hace unas “prácticas” de un cierto número de horas–, porque se considera que están aún en un periodo de aprendizaje. Pero a ella la recomendó su papá que conocía a alguien de la Fundació Porta, y la contrataron al siguiente año de haber empezado. Ni a Emerson ni a Gary los contrataron después de las prácticas. Todos los jóvenes pasan, en nuestro contexto, por la obligación de regalar el trabajo. Pero para algunos resulta una inversión provechosa debido a los capitales que poseemos, en forma de contactos y de apoyo económico familiar.

²⁵⁰ Según los lineamientos del Proyecto, el/la facilitador/a: “La persona técnica referente del [Proyecto Europeo] es la responsable de diseñar, aplicar y evaluar el conjunto de contenidos del taller, y los/as jóvenes participantes serán los/as protagonistas, convirtiéndose en agentes activos/as y crítico/as. Ayuda al grupo a funcionar, es decir, a cumplir los objetivos que le permiten funcionar. Su rol es alentar, estimular a los/as jóvenes para que consigan identificarse con el grupo” (p. 19, Guía de Empoderamiento).

²⁵¹ En el capítulo metodológico se explica con detalle el proceso del documental participativo que hacemos con los jóvenes de La Fundación La Porta y que se hizo también en las otras entidades que participaron en el Proyecto Europeo en otros puntos de Cataluña. En resumen, es la herramienta lúdica a través de la cual se canalizaron las actividades pedagógicas del Proyecto.

hay un objetivo más allá del que el niño ‘tenga’ [cosas]”. Existe, en efecto, una incomunicación entre diferentes puntos de vista de diferentes actores cuyas posiciones en el campo social se definen, según Ataúlfo, diferencias relacionadas con la tenencia de un tipo concreto de capital, y con si es joven o adulto.

Por su parte, Gary explica su trayectoria educativa por una incapacidad personal de nacimiento y suele hacer bromas como: “[Y]o y los números y las letras estamos peleados. Yo creo que cuando nació el médico me asustó con eso y ya...”. Suele remarcar su incapacidad para lo escrito, y durante nuestros talleres se opuso varias veces a hacerlo, a veces con un claro “que lo hagan otros”. Dionut achaca su bajo rendimiento escolar al cambio de lengua, que después de dos años no aprendió en parte porque en su círculo de amistades, compuesto de familiares y amigos rumanos, se habla sobre todo rumano.

D: El cambio de idioma... para mí fue lo más difícil. El primer año... No hablo nada, nada... Y por eso hablo como hablo [riendo].

N: ¿Cómo hablas?

D: Yo creo que no bien.

Los profesores de La Porta suelen dar sentido al fracaso escolar atribuyendo sus causas que se generan antes de la llegada de los jóvenes a la Fundación. Para los profesores, la falta de disposiciones para el estudio, las lagunas educativas que vienen arrastrando, y la incapacidad de las familias para ayudar a sus hijos, son algunos de los factores que contribuyen a la imposibilidad de salir del círculo vicioso del fracaso.

A esto se le añade el que piensen que los jóvenes y sus familias asumen de forma pasiva su suerte y que no toman las riendas de sus vidas, en parte porque no pueden hacerlo al ser las víctimas de la sociedad altamente estratificada en que todos vivimos, y en parte por ser “primarios” y no tener los recursos o habilidades para salir de esa situación.

Al mismo tiempo, esta crítica de los profesores a los padres y madres genera un desencaje entre dos puntos de vista diferentes, desencaje que creemos tiene un peso importante en el hecho de que parezca que “el mundo de los jóvenes” y el “mundo de la escuela” parezcan divididos e incomunicados. Durante una de nuestras conversaciones grabadas, le pregunté a Emerson: “¿cómo me describirías tu grupo de amigos aquí?”, a lo que me respondió: “[f]amilia... porque como te dije anteriormente son las que están conmigo en las buenas y en la malas.” La pertenencia al grupo familiar, y en el caso de Lucas a la

congregación religiosa de la que forma parte con su grupo familiar –padres, tíos, primos–, es *más importante* que la pertenencia a alguna institución²⁵² o a algún grupo de amistad. La familia supone el apoyo y la comprensión de la propia trayectoria vital incluyendo los *errores* cometidos. Como me dijo Ámbar, madre de Gary, riendo:

(...) Porque a Gary no... no le ha ido muy bien porque parece que no era lo suyo, pero los cursos que él ha hecho le han servido mucho, como es de mecaniar, y de techniquear, ¡y eso le gusta! [se ríe] (...) en eso a él le ha ido muy bien.

Por su parte, Mikel reflexiona abiertamente sobre lo que él considera ser uno de los grandes factores que dificultan una trayectoria educativa “normal”: la desestructuración familiar, sobre todo en el “mundo dominicano”.

Así, el fracaso y la desventaja es una amenaza a su propia imagen y a la imagen de fortaleza que ellos tienen de sus familias y del apoyo que reciben de ellos, que suelen calificar de “incondicional” o “para las buenas y las malas”, cosa que no se puede decir de las instituciones educativas que representan Idoia y Mikel.

Como ocurría en las escuelas de clase obrera en el trabajo de Paul Willis (1977), los profesores de La Fundació La Porta hacen una especie de diagnóstico de las causas del fracaso escolar, que en su caso era atribuido a causas psicológicas y de carácter, y en este caso a causas tanto de carácter como más “sociales”. Digo “especie de diagnóstico” precisamente porque la carga laboral cotidiana, y los escasos recursos con los que cuentan para alcanzar sus objetivos en tanto que entidad de inserción profesional, no les permite tomarse el tiempo para reflexionar, ni a título personal y a duras penas colectivo, sobre las causas del fracaso, y diseñar un “plan de ataque” en concordancia. Esto dificulta que los profesores vean que las causas de los bajos logros educativos se deben a dificultades que la escuela, y ellos como agentes escolares, no ayudan a superar.

De manera que los profesores y los jóvenes comparten la visión de que el fracaso proviene de causas anteriores a su llegada a la Fundació La Porta, pero difieren en cuanto a las causas de este fracaso. Para ellos son los sucesos infelices de la vida, tragedias en el caso de Emerson y Lucas, y accidentes en la trayectoria debidos a los proyectos migratorios familiares, así como la incapacidad escolar en el de Gary y Dionut. Para los profesores es la falta de

²⁵² Cf. el pie de página 13 para una aclaración sobre el uso que hacemos de este concepto.

disposición para el estudio y la falta de capacidad de los padres para redirigir a sus hijos hacia una trayectoria de éxito.

E inversiones que no encajan...

Los profesores de la Fundació La Porta invierten su esfuerzo profesional de forma cuasi-exclusiva en mantener a los jóvenes en las aulas. Esto se debe en gran medida a que los PQPIs de la Fundació La Porta son una alternativa formativa devaluada para acceder al mercado de trabajo, y porque no existe una garantía, por mínima que sea, de que los jóvenes conseguirán un trabajo remunerado. La manera que tienen de hacerlo, siguiendo el imperativo pragmático que ya nombramos antes, es facilitarles lo más posible las actividades formativas, lo que tiene como consecuencia bajar el nivel. A su vez, esto provoca que se asuma en tanto que presupuesto pragmático que los chicos como no son capaces de asumir un mayor nivel tanto educativo como de responsabilidad. En el día a día de La Porta, esto se traduce en que los profesores suelen asumir que los alumnos de La Porta no pueden estudiar, tomar apuntes, escribir, escuchar por periodos largos de tiempo, y concluir un proyecto de varios meses de duración como es el caso del Proyecto Europeo –cosa que los jóvenes sí hacen–. Mikel dice: “No puedo hacer clases más participativas porque no dominan nada lo escrito. El otro día haciendo el CV nos volvimos locos.”

El ser víctima y considerado como estudiantes con pocas habilidades y por esto dependientes del-la profesor-a –o poco autónomos– permite a los jóvenes controlar la cantidad de trabajo puesta en las clases, lo que a la larga genera la “consecuencia perversa” o no intencional de desmotivar y aburrir a los jóvenes, y en consecuencia, éstos tenderán a no asistir a clase.

En la dinámica usual de la Fundació La Porta, según los profesores, los jóvenes ocuparán en un futuro puestos “de nivel 1: auxiliares, aprendices, peones, operarios, ayudantes”, según afirma Mikel. Esto lleva a emplear técnicas pedagógicas que no piden mucho de los alumnos. Por ejemplo, en las clases del programa *Arribar* que dicta Idoia –en el que prepara a los jóvenes para presentar las pruebas de acceso a la ESO–, ella da la fichas con los apuntes ya escritos, y no espera que ellos hagan preguntas. Como afirma,

[S]e lo doy todo, mamádsimo. O sea, eh... no, no saben tomar apuntes. No saben... (...) si tú apuntas algo en la pizarra que no está en la ficha eh... yo lo he tenido que repetir como diez veces y dejar cinco minutos para que lo copiaran para que se dieran cuenta de que

eso lo tenían que copiar en la ficha que estábamos haciendo. [Y] cuando decía “¿puedo borrar?”, siempre había alguien que decía: “¿El qué, el qué? Ah, no, no, que yo no lo he copiado, ¿hay que copiarlo?”, ¿sabes? [Y] tienen dieciséis años, que con dieciséis años o has aprendido a coger apuntes o... o no vas a hacer nada (...).

“Darlo todo mamadísimo”, como explica Idoia, implica una dedicación importante de trabajo de su parte, o, dicho de otra forma, implica que *debe hacer prácticamente todo* el trabajo. Idoia comenta que el año que hizo las fichas nunca salió a su hora, y que se llevaba volúmenes importantes de trabajo a casa el viernes para completar los fines de semana, esperando a que los siguientes años no tuviera que repetir esta dedicación. En efecto, los recursos de los que dispone son escasos, y ella compensa esto con dedicación personal y dedicando horas que son supuestamente no laborales –y no remuneradas–.

Es en este contexto que viene a insertarse el Proyecto Europeo, para la cual La Porta es una “entidad de intervención” según el criterio de Vera, una de las creadoras y la coordinadora del proyecto, y sus talleres audiovisuales, que funciona según una metodología de trabajo que contrasta con la de La Porta. Se ofrece un trabajo con cámaras y hacer un documental participativo sobre un tema libre, que implica a jóvenes de varias ciudades o pueblos catalanes y europeos, con la posibilidad de poder continuar una formación relacionada con esto en un futuro.

Antes del comienzo del primer taller que hacemos Ataúlfo y yo en el marco del Proyecto Europeo, Ciro –el coordinador psicopedagógico de La Porta– se acerca a saludarnos y remarca que “les estamos pidiendo cosas extras a los jóvenes”. Para los profesores que han tenido noticia de este proyecto durante la fase de toma de contacto inicial, esto es lo que explica que no haya muchos jóvenes interesados en participar. Por otro lado, a los profesores no les parece atractiva la idea de dedicar horas laborales suplementarias y no remuneradas a un proyecto cuyo interés es puesto en duda²⁵³. El interés de un Proyecto como el Europeo es poco claro para estos profesores porque asumen que a los jóvenes no les interesará dedicar sus horas libres a seguir un curso que no les dará un título para ir directamente al mercado laboral, que es el objetivo subyacente de La

²⁵³ Paliar la falta de recursos con horas de trabajo extra es una práctica común en las entidades del Tercer Sector. Por esta razón, se entiende que cada trabajo extra sea estudiado con un cierto recelo inicial, sobre todo si los recursos humanos aportados –en este caso Ataúlfo y yo– no vienen aparejados con recursos económicos para cubrir las demandas de trabajo extra al personal de La Porta.

Fundació La Porta –aunque como se vio, este objetivo sea difícil de cumplir teniendo en cuenta los niveles de desempleo para jóvenes con un nivel de cualificación bajo–.

A pesar de estas expectativas iniciales, el Proyecto Europeo resulta atractivo para algunos jóvenes –pocos, pero no particularmente pocos, ya que los grupos en La Porta suelen ser reducidos–, y solamente una chica –Kadija–, que vino a dos sesiones y no volvió²⁵⁴. Según Ataúlfo ella no regresó por “ser la única mujer rodeada de hombres y era una cosa que no [te] invita mucho”, y “que además el día que ella vino fue (...) el único día que hubo como 7 personas en el taller”, a lo que se le añade que “ella es tímida y tiene algunas dificultades para hablar”²⁵⁵. Más adelante Kadija y Vera se encuentran durante la presentación del documental del grupo de jóvenes de La Porta, y le dice a ésta según me cuenta: “¡Si lo hacen el año que viene yo lo voy a hacer! Si hay más chicas lo voy a hacer.” En el apartado sobre la masculinidad como manera de tener valor, podremos encontrar algunos indicios de explicación sobre el porqué de la importancia de poder ser más mujeres en el curso para sentirse a gusto.

La *protección* que confieren los educadores y profesores a los jóvenes que participan en el Proyecto Europeo, y en concreto para nuestro caso, Ataúlfo –en tanto que educador o facilitador²⁵⁶– e Idoia en tanto que profesora y figura de apoyo para el desarrollo de los talleres y del Proyecto, puede tener como consecuencia la victimización de los jóvenes, y como ya se dijo, que los jóvenes se ausenten de clase o incumplan compromisos adquiridos. Por ejemplo, uno de los días previos a comenzar a rodar nuestro documental, estábamos en La Porta con Gary, Emerson, Dionut, Idoia, Ataúlfo. Es la tercera sesión que Lucas no acude al taller. Ataúlfo toma la decisión de llamarlo a su móvil. No contesta. Idoia dice: “yo tengo su teléfono fijo”, y baja al primer piso, a la oficina de coordinación, para buscarlo. Sube. Idoia da con él. Le explica que estamos a una semana de “empezar el rodaje”, y él le comenta:

²⁵⁴ Esta es la dinámica usual en La Porta, en concreto, que se gradúen 5 alumnos o menos en una clase, y que sean hombres sobre todo hombres, porque son hombres los que más fallan en la escuela mayoritaria.

²⁵⁵ Kadija tartamudea.

²⁵⁶ Según los lineamientos del Proyecto, el/la facilitador/a: “La persona técnica referente del [Proyecto Europeo] es la responsable de diseñar, aplicar y evaluar el conjunto de contenidos del taller, y los/as jóvenes participantes serán los/as protagonistas, convirtiéndose en agentes activos/as y crítico/as. Ayuda al grupo a funcionar, es decir, a cumplir los objetivos que le permiten funcionar. Su rol es alentar, estimular a los/as jóvenes para que consigan identificarse con el grupo” (p. 19, Guía de Empoderamiento).

Queríamos saber cómo estás, con qué fuerzas te encuentras y tal, porque como eres un miembro súper importante del equipo estamos pensando en una solución para que te vuelvas a reenganchar, y queríamos preguntarte un poco en qué andas, qué te planteas hacer y todas esas historias.

También le cuenta sobre el trabajo que hemos hecho durante su ausencia. Continúa: “Lucas, y que con toda tranquilidad, ¿eh? Que si de pronto te sientes que estás agobiado por lo que sea, no pasa nada, o sea, encontramos juntos una solución para que sigas participando en el documental”, y cierra: “te mandamos un abrazo fuerte”.



Figura 24. Ataúlfo e Idoia hablan con Lucas en el aula del taller en La Porta.

Más adelante, Lucas dice un día que estamos en el centro de Barcelona Dionut, él y yo: “Ataúlfo me llamó, y yo no entendí nada de lo que me dijo, estaba sobado, tío²⁵⁷”, aunque durante la conversación él también habló y reanudó su compromiso con la producción del documental.

El desenganche como estrategia de negociación

Aunque no sólo acepten sino que “agradezcan” la oportunidad de participar en los programas formativos de la agencia de inserción profesional –mecánica y

²⁵⁷ Sobado: Dormido.

el programa *Arribar* para aprobar el examen de la ESO–, los jóvenes tienen varias maneras de mostrar los desencajes entre lo que ellos son o expresan ser y lo que profesores y educadores esperan de ellos.

Una de las formas más comunes es el ausentarse, evitando así la presión de profesores y educadores –y en algunas ocasiones de mi misma como investigadora que buscaba poder hablar más a fondo con ellos y sus familias–. Las ausencias puede ser de dos tipos: física y mental, tanto en las clases de *Arribar* con Idoia como en los talleres audiovisuales con Ataúlfo y conmigo, o en la clase de FOL²⁵⁸ con Mikel. La ausencia física consiste en no asistir a clase un número elevado de veces, y por ejemplo no acudir a una cita. Y la ausencia puede ser mental en el sentido de retraerse de las situaciones y dinámicas de las clases, como apunté varias veces en el diario de campo, estando “con la mirada perdida y sin parpadear”. Cabe anotar que los profesores también usaban esta última técnica como manera de desconectar unos minutos. En FOL la ausencia mental se expresa diferente porque en la sala de ordenadores donde se desarrolla la clase tienen acceso a Facebook, lo que les permite dedicarse a una actividad que a varios de los alumnos interesa más que la misma clase: revisar sus perfiles personales y comentarlos con los compañeros. Es decir que están activos, y están físicamente en clase pero se dedican a otra actividad con sus pares. Otra manera de ausentarse usada por los jóvenes era negarse a responder a más preguntas durante una entrevista, a negarse a ser entrevistado –como es el caso de Lucas, que no me permitió hacerle una entrevista individual, no llegando a dos citas concertadas por los dos–, o no responder a preguntas, o ser escueto durante intercambios en la plataforma Facebook –por ejemplo en un chat–.

Se podría pensar que los chicos están en una situación de desventaja absoluta frente a las expectativas, normas, y exigencias de la cultura escolar encarnada en profesores y educadores –en los que en el trabajo de campo, me incluyo–. Pero mi interacción y observación de los jóvenes en diferentes situaciones me hizo entender que ellos tienen otro tipo de recurso y éste son acciones que funcionan como moduladoras de la relación de poder que hay entre ellos y profesores y educadores –e investigadora–.

La agencia que despliegan Gary, Emerson, Dionut, y Lucas, y tantos otros jóvenes con los que tuve contacto durante esta investigación, nos hace pensar en una crítica pero evitando el ataque o resistencia frontal. Es decir que incumplen ciertas normas, pero sin enfrentarse a ellas abiertamente o a los

²⁵⁸ FOL: Formación y Orientación Laboral.

representantes de esas normas en sus cotidianos –con los que ya dijimos, se muestran agradecidos por el trabajo que realizan–. Así, parecen marcar los límites del poder de profesores, educadores y de mí como investigadora, pero al mismo tiempo dejando abierta la posibilidad de recibir los beneficios que puede suponer participar en estos programas de formación o en estos proyectos de investigación. Aunque no lo busquen explícitamente, al mismo tiempo y sobre todo con su ausencia física, ponen de manifiesto el poder que tienen estos jóvenes sobre los profesionales que se han especializado, que dedican sus vidas, y que ganan un salario gracias a su trabajo con jóvenes. Esta profesión depende, a su vez, de que haya jóvenes con los cuales trabajar.

Hay pues aquí una lógica compleja entre, por un lado, el estar “agradecido” y el tomar la *oportunidad* de seguir con el proceso formativo después de historias de fracaso escolar cuando no se tienen los recursos para probar otras vías; y por el otro, el desafiar el poder de profesores y educadores dejando al descubierto su vulnerabilidad. También, la lógica de victimización e incapacitación, así como la lógica de protección que se pone en práctica en La Porta, permite a los jóvenes medir la cantidad de trabajo y el nivel de compromiso con respecto a la institución, que por la dominación que ejercen las credenciales educativas institucionales acaba convirtiéndose en una falta de compromiso también con respecto a sí mismos y a sus futuros tal y como son proyectados por los adultos en el ámbito escolar y también por el mercado de trabajo. Los jóvenes no se someten sin más a las exigencias que provienen de los adultos, sean estos profesores, madres y padres, o investigadoras, pero al mismo tiempo esto acaba propiciar maneras de hacer que son incompatibles con lo que se espera de ellos en el mercado laboral –en el trabajo no puedes desaparecer físicamente sin más, o adquirir compromisos y no cumplirlos–.

Al mismo tiempo, los cuatro jóvenes han demostrado entender lo que se requiere de ellos en un trabajo. Dionut consigue, muchos meses después de la finalización del taller audiovisual un trabajo de “Informador de Playa” en una playa de Barcelona. Él llega a tiempo y cumple con lo que se le pide –me consta por Idoia–. También prioriza esas obligaciones laborales sobre otras cosas que no puede hacer por el trabajo, como por ejemplo ocurre una vez que estábamos intentando cuadrar una cita. Emerson ha trabajado, y cuando hay días “importantes”, llega a tiempo. Lucas llega a tiempo a las reuniones con la Iglesia. Gary también suele llegar a tiempo también, y como vimos, también está de acuerdo con el valor que tiene el hacer el trabajo bien y obedecer. En consecuencia, pensamos que esto tiene que ver con una idea, alentada por la lógica de estos cursos que ya vimos es la victimización, sobreprotección –y en cierta forma la infantilización–, de que por ser jóvenes todavía tienen una licencia

para portarse así, pasando por alto ciertas reglas. En efecto, estos jóvenes son conscientes de ser considerados socialmente, de hecho, como jóvenes. Esto tiene consecuencias con respecto a lo que se les permite hacer o no, lo que una vez más alimenta la tensión entre el responsabilizarse a ellos mismos de sus acciones pasadas y descargar la responsabilidad, al menos transitoriamente, en otros adultos que toman la responsabilidad de guiarlos o apoyarlos durante esta “fase de preparación”.



Figura 25. De izquierda de derecha: Idoia, un miembro de empresa privada, un alumno, Montse –fundadora de La Porta–, Dionut, y otros miembros de empresa y alumnos, en una playa de Barcelona²⁵⁹

Conclusiones

Hemos explorado la vivencia del fracaso y sus consecuencias en la vida de los jóvenes, y también la manera en que los significados acerca de la formación, del fracaso, y del éxito se co-construyen en el cotidiano. Esta definición relacional e intersubjetiva de los significados que hemos explorado a partir de una escuela de segunda oportunidad La Porta desbordan sus fronteras físicas, articulándose con prácticas y discursos que funcionan en otros espacios cotidianos como los

²⁵⁹ Se puede leer en las camisetas: “*Tan net és qui neteja com qui no embruta*” (“Tan limpio es quien limpia como quien no ensucia”). Se trata de una campaña para fomentar el uso de contenedores de basura para disponer de los desechos en las playas. Los jóvenes tienen un cono de plástico que sirve para contener las colillas de cigarrillos.

que se comparten con la familia y compañeros, en Facebook o en sus domicilios también.

Durante los meses de contacto con los jóvenes y con sus entornos cotidianos, quedó patente el hecho de que tanto ellos como sus familias *saben* que viven en una sociedad jerárquica, y *saben* que ocupan una posición subordinada con respecto a otros grupos, y según esta comparación valoran sus posibilidades en el terreno de juego de lo educativo y de lo laboral, terreno que se rige por reglas escritas y no escritas que no forman parte de su capital cultural –que no es escolar–, pero que sirven como criterio de evaluación (Hall y Jefferson, [1976] 2003:11).

La etnografía con estos jóvenes nos permitió ver que lo que podríamos pensar como normas escolares aplicadas de forma unívoca a través de varios dispositivos y dando lugar a una reproducción perfecta de las relaciones de desigualdad –en las cuales los profesores o educadores dominarían a padres y a sus hijos, es decir, a los alumnos–, vemos que hay, como lo afirman Elsie Rockwell y Justa Ezpeleta una actividad cotidiana que media la realidad escolar y la “–la apropiación, la elaboración, la refuncionalización, el rechazo– [de las normas escolares por parte] de sujetos particulares, y en ciertos momentos, de sujetos colectivos.” (1983:10-11). Así, por ejemplo, los alumnos se resisten al catalán como manera de rechazar una posición “estructural” (en el campo social) que es la que se abre para ellos, y que es la de ser “dominados”, y chicos con fracasos escolares que marcará las características de sus futuros posibles trabajos.

Varias lógicas normativas se superponen en cada contexto –las lógicas familiares, las de la moral religiosa, las lógicas escolares, etc–, dando de hecho *origen* a lo que hemos llamado desde el comienzo *contextos*. En otras palabras, los contextos de la vida cotidiana no son espacios cartesianos o físicos, recintos o edificios, sino campos sociales que tienen sentido por una superposición específica de lógicas normativas. También son lugares vividos, mediados por la experiencia de las personas.

También hemos mostrado que al incluir en una investigación etnográfica que parte del “micro-mundo” de una escuela de reingreso formativo, hay diferentes formas de vivir la escuela, y los fracasos según donde se esté ubicado en el campo social, y estas diferentes vivencias implican unas expectativas, normativas, y principios morales diferentes y que se expresan, por ejemplo, en la generación de fronteras simbólicas entre los que van por el buen camino y los que no.

En efecto, hemos visto en este capítulo dedicado a la vivencia del fracaso que ésta se organiza a lo largo de una temporalidad particular que concreta la vivencia tanto del fracaso escolar como de otros hechos vitales asociados a éste por los jóvenes. Esta temporalidad forma parte de las fronteras simbólicas que los jóvenes establecen entre el pasado, el presente y el futuro, el ir por malos pasos *versus* ir por el buen camino, que junto con el considerarse valiosos a través de prácticas de la masculinidad, del sobre-evaluarse en la escuela usando las escalas usadas por los profesores, del acercarse a su idea del éxito a través del consumo, constituyen el universo de significado que construyen para apartarse del estigma de ser casos de fracaso escolar.

Vimos también que el fracaso escolar se vive como una falla personal, en coherencia con los principios meritocráticos en los que se basa la evaluación del privilegio en nuestro contexto. También explicamos que el fracaso escolar es vivido por los jóvenes como una experiencia vital total, que desborda el ámbito de lo escolar. Como vimos también, hay una tensión entre el sentirse privilegiados por poder acceder a unos programas formativos que son la única opción que tienen en ese momento, y la manera como evitan plegarse a lo que los profesores y educadores esperan de ellos, lo que acaba por poner en evidencia las fisuras en el poder que éstos tienen sobre ellos, y dejando emerger el poder que de hecho estos jóvenes tienen sobre profesores y educadores. Así, hemos demostrado que las relaciones de poder que se establecen en la vida cotidiana en general y en la escuela de segunda oportunidad en particular son complejas. Hay una tensión entre el poder que tienen por un lado los profesores y los educadores que ofrecen oportunidades a los jóvenes de poder credencializar y validar sus trayectorias, y por el otro lado el que tienen los jóvenes sobre los agentes educativos y sus trayectorias vitales y profesionales, que dependen de la asistencia de los jóvenes a las aulas, y de su compromiso con un trabajo conjunto.

Por otro lado, los programas formativos de La Porta y el Proyecto Europeo tienen finalidades explícitas y herramientas diferentes. En cualquier caso, parece haber en los tipos de abordaje la tendencia a la victimización de los jóvenes. El fracaso escolar o el riesgo de exclusión social que es el que caracteriza a estos jóvenes desde las instituciones educativas se convierten no sólo en un estigma sino en un marco de interpretación que tiene el efecto de caracterizar lo que los jóvenes hacen como algo extraordinario.

Capítulo 7. Pertener

Fuimos una tarde con Gary, Emerson, Lucas y Dionut a una rambla del barrio del centro de Barcelona donde otro grupo de jóvenes que hacían el Proyecto Europeo se encontraban grabando unas imágenes para su propio documental. Una de las chicas de ese proyecto, Naima, estaba charlando con los chicos de Varraga –nuestro grupo de trabajo– para formar una productora de fotos y videos²⁶⁰. Me acerco a ella para preguntarle si está disponible para quedar un día y poder entrevistarla para mi proyecto, es decir, para la tesis. Antes de haber acabado de hablar, me pregunta: “¿Es de inmigrantes? Yo no *tengo* eso, yo he nacido aquí”. La tranquilizo diciéndole que mi estudio tiene que ver con los jóvenes en general y con lo que quieren hacer más adelante. Está de acuerdo con la entrevista, que acabamos de cuadrar por “El Feis” –manera como deletrea Facebook–, y que ocurre unos días después.

Si en el capítulo anterior hemos analizado la experiencia de los jóvenes de esta etnografía de no haber cumplido con las expectativas establecidas por un sistema educativo que conlleva un sistema de valor en el que ellos son cuestionados –cuestionamiento que de lo escolar se extiende a la persona entera e incluso a su grupo de pertenencia–, en las siguientes líneas buscamos mostrar que “inmigrante” es una categoría construida situadamente que responde a posiciones diferenciadas en el campo social (*cf.* capítulo teórico), tanto por el hecho de que son las posiciones desiguales en ese espacio lo que conforma la relación entre inmigrante y autóctono, como también porque el significado que adquiere el uso de la categoría “inmigrante” cambia según la posición que uno ocupe en ese espacio de relaciones. Dicho de otra forma, la tarea es explicar el porqué del uso de comillas que hemos elegido usar a lo largo de este trabajo para encuadrar ese adjetivo.

Recordemos que el interrogante global que motiva la investigación se refiere a la relación entre procesos de creación de sentido simbólico situado y la posición que se ocupa en contextos jerárquicos que hemos conceptualizado como campos sociales. En concreto, nos preguntamos sobre la relación entre el ser definido como un joven, inmigrante, y con una trayectoria de fracaso escolar, y las posiciones que estas definiciones implican en un contexto en el que como en todos los contextos el poder está desigualmente repartido. El análisis se

²⁶⁰ Este proceso se desarrolla en el capítulo siguiente titulado “Poder”.

centra, como ya se explicó en el capítulo metodológico, en las prácticas cotidianas e interacciones de los jóvenes y de los adultos, presenciadas por mi como etnógrafa, así como en las expectativas de futuro y sus imaginaciones sobre el mismo en los casos de Gary, Emerson, Lucas y Dionut principalmente, en el momento de su transición a la vida adulta.

Una de las propuestas analíticas de esta tesis, como ya describimos en el capítulo correspondiente, es la de estudiar las diferencias de poder en los diferentes contextos de la vida cotidiana a través de las fronteras simbólicas presentes en éstos, pues las entendemos como concreciones de la formas de desigualdad detectadas en nuestro ejemplo etnográfico. Esto nos permitirá avanzar hacia el objetivo de responder nuestras preguntas de investigación.

“Inmigrante” es una categoría que no tiene un único referente empírico, sino que esconde una polisemia que es relevante recalcar para nuestro análisis. El Proyecto Europeo²⁶¹ fue pensado para “jóvenes en contextos migratorios y en situación de riesgo social”²⁶², es decir que engloba tanto a jóvenes que ya han nacido aquí y que han nacido en familias donde los progenitores han inmigrado en su juventud, como a jóvenes que han nacido en otros lugares del Mundo y llegado a Cataluña en diferentes momentos de sus vidas. En el Proyecto participan chicos y chicas que estudian y que no estudian, que tienen familias con negocios o que están desempleados, chicos y chicas sin familia aquí, con y sin documentos que los habiliten a residir o trabajar de forma legal, y personas que nacieron en el país. También participan jóvenes que llegaron hace unos meses o hace pocos o varios años. Así, vemos que la definición de “inmigrante” que funciona para el Proyecto engloba una idea general sobre lo que son estas personas y sobre lo que hacen, sobre lo que quieren para el presente y para el futuro, que es funcional desde el punto de vista administrativo. Englobar una tal diversidad bajo la idea de “joven inmigrante” es para las diseñadoras del Proyecto una estrategia para diseñar proyectos de intervención social y conseguir la financiación necesaria para llevarlos a cabo. Esto tiene otro tipo de consecuencias cuando exploramos su funcionamiento como categoría de pensamiento y de organización de la experiencia en la vida de los jóvenes de este estudio.

Como veremos en la líneas que siguen, la definición de “inmigrante” no es la misma en el Proyecto Europeo que la que manejan los jóvenes y sus familias, o

²⁶¹ Me refiero al Proyecto desarrollado en la Fundació La Porta. Para más detalles, ver: el capítulo metodológico.

²⁶² Cuadernillo “Taller de Empoderamiento”, versión en papel, página 5.

incluso otras personas como Idoia o Mikel –profesores en la Fundació La Porta²⁶³–. En el caso del Proyecto, si nos atenemos a la reflexión de Vera –su coordinadora y co-diseñadora– la categoría de “joven inmigrante” se asocia con el riesgo de marginación y la falta de oportunidades por ser considerados como “ciudadanos de segunda” por los discursos del poder.

Aunque podemos poner en cuestión la categoría de inmigrante en tanto que categoría de análisis de los procesos que nos interesan²⁶⁴, es un adjetivo que circula, y que no sólo forma parte de la vida cotidiana sino que ayuda a construirla a fuerza de ser repetida –la performa, en palabras de Judith Butler (1995)–, es decir que tiene efectos en cómo está constituida la realidad social. Estudiamos la manera en que se experimenta y ayuda a construir esta categoría simbólica que usan las personas para dar sentido al medio en el que viven, lo que son, y su posición en relación a otras personas o grupos.

Lo importante en nuestro análisis son las relaciones que se tejen en el día a día entre las personas según su tenencia de poder y no según una esencia o un atributo –la de ser hombre o mujer, joven o adulto, blanco o negro–, lo que equivale a aplicar la definición que Pierre Bourdieu hace de relación social (cf. capítulo teórico), y que ya desarrollamos en el capítulo teórico de este trabajo. Consideramos que es adecuado recordar la influencia que tiene para nuestro argumento la propuesta de Norbert Elias y su colaborador en la obra *“The Established and the Outsiders”* (con Scotson, 2012). En efecto, su aproximación nos invita a pensar las dinámicas entre grupos no como el resultado de unas características que parecen separar las personas en grupos, otra vez según atributos del tipo “raza” o “clase social” presupuestos, sino más bien según una configuración histórica de grupos interdependientes en los que se pone en juego un tipo de capital específico que es la antigüedad en un territorio que permite la generación de otros procesos de cohesión social. Aunque no pretendemos hacer una comparación diacrónica entre “los establecidos” y los “marginales” en nuestro contexto de investigación²⁶⁵, dirigiremos la mirada al nivel de cohesión

²⁶³ En el capítulo anterior se encuentran desarrollados con detalle los aspectos más importantes de esta Fundación dedicada a la formación de jóvenes.

²⁶⁴ Esta cuestión se desarrolló en la Introducción a este trabajo.

²⁶⁵ Que podríamos imaginar como manera de abordar la relación entre los “antiguos” inmigrantes en Cataluña –la inmigración en décadas del dictador Francisco Franco provenientes de otros lugares de España– y los “nuevos” inmigrantes –venidos de países menos poderosos–.

social que el tiempo de permanencia de una agrupación²⁶⁶ (Brubaker, 2002) consolida, a las desigualdades de poder entre agrupaciones, y a las interdependencias entre agrupaciones que van formando un contexto dado.

Complementamos nuestro análisis de las relaciones sociales –que implican un desequilibrio de poder, que se históricas, e interdependientes– con un análisis de la relación entendida como interacción (*cf.* propuesta teórica en el capítulo correspondiente). Entendemos aquí “lo inmigrante” como la concreción de una categoría que está relacionada tanto con las relaciones como con las interacciones, que contribuyen a producir las fronteras simbólicas que se practican en el día a día (Brubaker, 2009). El significado de la categoría de inmigrante, así como sus consecuencias tangibles, tiene que ver con las experiencias que han sido vividas como rechazos y faltas de respeto por parte de unos “otros”, así como con las vivencias de una desventaja a nivel laboral, educativo²⁶⁷, que nosotros también analizamos en el nivel de los intercambios cotidianos. Estudiaremos las fronteras simbólicas que se concretan en lugares –como la calle, o el Facebook– y alrededor de personajes que pueblan esos lugares –como los ancianos o los policías para el caso de la calle–, a través de prácticas que podrían parecer, a simple vista, apoyar los principios que emplazan a estos jóvenes como subordinados, peligrosos y caóticos. Después veremos que más que una aceptación irreflexiva existe una tensión entre el rechazo de las posiciones subordinadas que estos jóvenes y sus familias experimentan y la aceptación de los principios en los que se basa esa subordinación. Esta aparente contradicción tiene en común la búsqueda de una posición valorada en sus contextos, lo que se ha llamado la búsqueda de respeto (Bourgois, 2010) y de dignidad (Sennett, 2003). También veremos que estas fronteras simbólicas se concretan en categorías de pertenencia nacional que separan un “nosotros” de un “ellos” que buscan rechazar la subordinación y a la falta de respeto. Al mismo tiempo, mostraremos la complejidad de estas categorías y la porosidad de las fronteras simbólicas al analizar algunas de las prácticas, relaciones e interacciones que conforman el día a día de estos chicos, que cuestionan que haya una clara separación entre un “nosotros” y un “ellos” en las prácticas

²⁶⁶ Rogers Brubaker defiende que para evitar el “grupalismo de sentido común” [*common sense groupism*] (Brubaker, 2002:163) es preferible iniciar los análisis desde las categorías en uso y no desde unos supuestos grupos, para dirigir el análisis hacia la supuesta naturaleza de un grupo –esencialismo–, y la asunción de una homogeneidad interna.

²⁶⁷ Las desventajas concretas de estos jóvenes a nivel laboral y educativo fueron exploradas con detalle en el capítulo anterior, titulado “Fracasar”.

cotidianas. También pondremos de manifiesto que no hay una clara posición de “estigmatizador” y “estigmatizado”, “dominador” y “dominado” que funcione de forma unívoca en todas las situaciones en las que nos podemos encontrar incluso a lo largo de un mismo día. Como veremos a lo largo de las líneas que siguen, por ejemplo un joven puede ser estigmatizado o subalternizado en una situación de demanda de empleo, y al mismo tiempo puede estigmatizar a otras personas o agrupaciones. Se puede ser víctima del prejuicio racista, xenófobo o clasista, y victimario según las situaciones concretas que se transiten.

En concreto, los apartados que siguen se centran en la importancia y diversidad de la categoría de inmigrante, en las relaciones que dan lugar a ciertas fronteras simbólicas y agrupaciones, y a las diferentes estrategias de negociación del significado de esta categoría, que entendemos ser maneras de negociar las posiciones que se nos abren en el campo social.

7.1 La formación de una categoría: experiencias de desventaja y respeto

A continuación desarrollaremos los aspectos vivenciales que marcan la manera en que los jóvenes interpretan las miradas de unos “Otros” clave como los ancianos en la vía pública.

¿Qué tiene de malo ser llamado inmigrante?

Estábamos en casa de Ataúlfo, que había ofrecido el salón de su casa y su ordenador de sobremesa que, junto con mi ordenador portátil, usaríamos para realizar la edición del documental que habíamos hecho entre todos a partir del taller audiovisual del Proyecto Europeo. Estábamos Lucas, Gary, Ataúlfo y yo, y Ataúlfo propuso adelantar trabajo mientras las partes del documental que le correspondían a Emerson, que no había asistido ese día, estaban listas para montar. Mientras yo montaba los logotipos de las instituciones y entidades que habían financiado el Proyecto para ponerlas al final, él estaba confeccionando los créditos que debían ir al principio del documental, con un texto que copió de un documental ya completado por otro grupo de jóvenes de fuera de Barcelona. Según me comentó Ataúlfo, este texto seguía lo estipulado en el Proyecto. El texto es el siguiente:

Este documental ha sido realizado por jóvenes migrantes que han participado en un Taller de Empoderamiento por medio del video participativo.

Presuponiendo la buena voluntad de las educadoras y diseñadoras del Proyecto, pero simultáneamente presuponiendo la incomodidad que podría suscitar en los chicos el hecho de enmarcar su trabajo como hecho por “jóvenes inmigrantes”, le pregunto a Ataúlfo si es necesario ponerlo. Ataúlfo comentó, mientras Gary y Lucas observaban el intercambio, que no estaba seguro de poder cambiarlo porque es lo que ya habían pactado con el grupo coordinador. Ataúlfo me transmite más argumentos: “es que si no, es tapar la realidad, hay que llamar las cosas por su nombre... el proyecto fue aprobado para jóvenes inmigrantes”, a lo que le respondo: “Sí, pero si tú dices ‘joven inmigrante’ estás englobando a alguien que llegó hace un mes, y a otro que como Lucas llegó cuando tenía 8 años y lleva aquí 10 años.” Aunque no lo dije abiertamente en ese momento pensé que esta idea de diversidad detrás de la categoría también engloba a gente en condiciones de vida como las tuyas y las mías. La entrevista que le hice más adelante sirvió como ocasión para volver a tocar el tema, durante la cual pudimos hablar de estos temas con holgura. Convinimos que un proyecto decidido por nosotros mismos con el objetivo de continuar con los estudios universitarios, apoyados económicamente por nuestras familias, y más adelante habiendo logrado trabajos acordes con nuestras credenciales educativas, son diferencias que desde el punto de vista de un análisis “más científico” podrían considerarse relevantes. Ya en este punto del proceso de edición del documental, que ya había comenzado con intensidad 4 meses atrás, estábamos agotados, y se sentía como un reto argumentar un tema delicado y probablemente incómodo frente de los jóvenes²⁶⁸. Le respondo a Ataúlfo, como intentando desencallar el diálogo y superar ese momento de tensión: “Bueno, es polémico”. Lucas dice: “Eso queda como si fuera hecho por delincuentes”, a lo que Gary responde: “Se puede poner al final”. Al final Ataúlfo, recogiendo el debate que habíamos tenido, retira el texto del producto final, mientras que en los otros grupos de jóvenes que hicieron documentales participativos el texto se mantuvo.

En efecto, Ataúlfo, los jóvenes y yo hemos inmigrado a Barcelona desde diferentes ciudades del mundo, y esto hace que tengamos algunas experiencias en común, porque la experiencia de migrar tiene consecuencias en términos

²⁶⁸ Que yo haya considerado hablar de las diferencias de privilegio frente de los chicos como un reto incómodo es interesante pues hubiera sido un ejercicio de poner sobre la mesa, de frente, las desigualdades estructurales que componen nuestro día a día y que apuntan a lo que nos distancia, lo que hubiera podido poner en peligro la relación de confianza que en un trabajo como el que Ataúlfo hace (educador/facilitador en un Proyecto) y como el que yo hago (trabajo de campo de una tesis doctoral) es una condición *sine qua non*.

legales –en ese sentido Dionut está colocado en una posición un tanto diferente, al ser un ciudadano rumano²⁶⁹– y de dislocación de los sentidos dados por descontado en el sentido usado por Alfred Schütz (____), así como de los esquemas de interpretación que antes de migrar funcionaban para explicar nuestra realidad. Pero como diferencia Ataúlfo durante nuestra entrevista basándose en su experiencia como educador en el Proyecto Europeo, es diferente haber experimentado la migración como un proyecto personal y apoyado económicamente por la familia –nuestras familias– y haber migrado como parte de un proceso conjunto ordenado por la familia y con una exigencia de recursos mucho mayor. El último es un proceso que no has elegido, e implica cambios vitales radicales para todo el núcleo familiar. Así, Ataúlfo comenta, refiriéndose a sus amigos que han venido de otros países que:

[M]uchos son también migrantes de una manera, pero son una clase de inmigrantes que tienen más curadas estas heridas, ¿no? Aunque en el fondo todos seguimos teniendo la doble ausencia²⁷⁰. Estás aquí, hemos echado raíces y tenemos una red social y todo, pero también nos pasa esto de ‘¡ostia! me gustaría cenar con mi mamá hoy’, ¿no?

Y agrega: “Creo que eso toda la gente lo vive de una u otra manera”. En efecto, para él, como para nosotros que analizamos *a posteriori* todo lo ocurrido, hay diferentes tipos de experiencia migratoria según los capitales que se posean y la consiguiente posición que ocupamos; y también es posible que personas que hayan efectuado un cambio importante en sus vidas tengan experiencias parecidas de “doble ausencia”. Para Ataúlfo, otros jóvenes que han migrado y que “a pesar de haber seguido los cursos, el taller a, bé y cé, se encuentran que no pueden acabar de sentirse bien en esta ciudad porque no tienen el permiso que les permita trabajar”.

Así, las implicaciones de ser calificados como “jóvenes inmigrantes” son diferentes para personas posicionadas en el campo social con cierto tipo de privilegio, como es el caso para Ataúlfo y para mi, y para los jóvenes del Proyecto que no cuentan con ciertos capitales legitimados en nuestro contexto. Recordemos que nuestro argumento es que la posesión de capitales valorados

²⁶⁹ Rumanía forma parte de la Unión Europea desde el 2007, y aunque vivió un periodo de libre circulación por el conjunto de los países que ascriben el tratado de Schenguen, se han vistos limitados en esa movilidad, por ejemplo en países como Francia o Alemania desde el año 2013. Dionut nos comenta varias veces que no tiene aun el papel que le permite entrar y salir tranquilamente del territorio Español, según él, porque debía pagar una tasa que no se podía permitir en ese momento.

²⁷⁰ Aquí Ataúlfo hace referencia a la famosa obra de Sayad, “La doble ausencia” (2010).

en la sociedad en su conjunto influencia las experiencias que tenemos, y el tipo de relaciones que componemos en el día a día –en el sentido de Bourdieu–, así como las interacciones que tenemos –siguiendo a Erving Goffman–. A su vez, estas relaciones e interacciones influyen los significados de las categorías que acabamos usando para definir lo que consideramos ser nuestra realidad en las situaciones de interacción. Así, existe una relación entre el haber sido faltado al respeto o el haber vivido en carne propia interacciones en los que se hace patente la desventaja –en la escuela, en el mercado laboral, en el día a día–, y la manera como se significa y vive la categoría “inmigrante”.

La concreción de estos significados se pueden observar en el orden de lo cotidiano porque ocurre en gran parte durante las vivencias e interacciones entre todas las personas implicadas en esta etnografía –tanto los jóvenes como de otras varias personas relevantes de sus contextos–. Estas experiencias, y en concreto las experiencias de la desventaja, pueden clasificarse entre presenciadas –dirigidas y no dirigidas hacia ellos en concreto–, no presenciadas –pero experimentadas– o también imaginadas, como se verá a continuación.

Faltas de respeto presenciadas, no presenciadas, e imaginadas

Durante el seminario de encuentro de todos los grupos de jóvenes y educadores sociales que hacían el taller audiovisual del Proyecto Europeo, del que ya había comentado nuestra llegada a la Fundació Universitària en el barrio de Sarrià de Barcelona, una de las actividades era ver un documental titulado “*Construint el barri El Palau. Els Joves i el barri*”, realizado y presentado por una chica y por un chico de unos 20 o 22 años cada uno, titulados de un Grado Medio en Audiovisuales²⁷¹. El documental fue encargado por el ayuntamiento de la ciudad en el cual se encuentra este barrio. El objetivo del documental según sus propios autores fue el de mostrar una cara amable del barrio, en el que ellos mismos vivían. Según nos dijeron, es un barrio percibido como problemático y por esto estigmatizado. La idea de las organizadoras del seminario era mostrar a los y las jóvenes un ejemplo del producto visual que podían llegar a realizar a partir de los talleres y animarlos a seguir formándose. El documental estaba dividido en apartados, “*els equipaments i els serveis*”, “*la seguretat*”, “*els parcs i les places*”, “*la feina*”, “*la convivència i el conflicte*”, apuntando ya a lo que se considera ser las dimensiones del problema. En el apartado titulado “*seguretat*”, escrito en blanco sobre un fondo negro, se ve un grupo de jóvenes sentados en

²⁷¹ <http://www.youtube.com/watch?v=hOI7m-Oab7c>

un banco, que luego vemos hablando y que son aparentemente marroquíes o de origen marroquí. Después de unos segundos pasa en primer plano una chica con un velo envolviéndole el pelo, empujando un carrito de bebé, y luego un señor que podría decirse tiene la piel “negra”²⁷². El plano siguiente muestra a un señor mayor diciendo: “Antes la gente era conviviente, salían hasta las 11 o 12 de la noche, ahora ya no se puede salir, ¿por qué? Porque da miedo.” Entrevistan a una señora con velo y piel “negra” que regenta un colmado del barrio, diciendo: “Por la forma del parque hay muchos atracos, hay muchos robos. Sí, por la noche. A mi me pasa dos veces, que cuando estoy cerrando la persiana [de la tienda], te quitan el bolso”. Y finalmente otro señor mayor: “No vivo seguro, vivo con miedo. Incluso dentro de mi casa, vivo con miedo”.

Cuando acaba la proyección, y viene el turno de preguntas, se siente la tensión en la sala, y cuando los jóvenes comienzan a hacer preguntas, el tono de las voces aumenta rápidamente. Los turnos de palabra comienzan a confundirse. Los jóvenes del Proyecto y los realizadores del documental hablan al mismo tiempo. Una de las jóvenes participantes de los talleres pregunta: “¿Qué los ha llevado a elegir a estas personas en concreto?”, apuntando al hecho de que por la elección de los testimonios se refuerza la imagen negativa, en este caso de los jóvenes del barrio. La joven realizadora, visiblemente nerviosa seguramente por la presión que ejercía el auditorio, responde:

Si piensas que estas son las opiniones malas, no sabes las cosas que hemos tenido que quitar, pero no sólo de las personas que son españolas, sino de las personas inmigrantes. A ver, es que estás en un conflicto que... que no importa la nacionalidad, porque todos somos iguales... es que... es chungá²⁷³ la pregunta, ¿eh? no me la había pensado... hay un conflicto, y... no solo salen las cosas malas, se intenta mostrar una solución. (...) no es tan malo lo que ha salido, si hubieras oído lo que había... es muy bonito lo que sale ahora.

En efecto, los jóvenes categorizados como inmigrantes –en nuestro caso etnográfico, los cuatro jóvenes por igual– sienten que son vistos como potenciales ladrones, y como personas que están de paso que no cuidan el entorno en el que viven. En el caso de este documental esta categorización proviene de personas que viven en condiciones de vida muy parecidas a las suyas, como por ejemplo vecinos, y lo que prima en el discurso es el

²⁷² Como ya se puede intuir, el color de la piel no es un color absoluto y objetivo: es un significado construido cultural e históricamente y que aquí ponemos entre comillas por tratarse de una convención de sentido común.

²⁷³ Chunga: en sentido coloquial español, difícil.

señalamiento de la procedencia de las personas que provocan miedo a algunos de los vecinos.

Este episodio es un ejemplo de una vivencia de rechazo que se puede clasificar como presenciada pero no dirigida a ellos directamente, pero que acaba siendo tomada como un rechazo personal por el hecho de identificarse con la categoría. Es una película cuyos testimonios se refieren a otras personas, pero son personas con las que ellos piensan que son identificados o equiparados en esta situación creada en la Fundació Universitària, y creemos que es por esto se lo toman como un ataque personal. Los jóvenes que están en el auditorio, entre ellos Gary, Emerson, Dionut y Lucas, se sienten representados por esas imágenes, y no tiene tanta importancia que los ataques no hayan sido dirigidos a ellos personalmente y que no hayan sido presenciados por ellos, por las consecuencias que tiene el episodio.

De una forma análoga, se puede pensar que los discursos que vienen de los medios de comunicación²⁷⁴ son tomados como personales por los jóvenes por imaginarse confundidos con esa categoría de personas que son objeto del rechazo. Otra vez, se trataría de episodios de rechazo no dirigidos a ellos personalmente pero tomados como propios. Lo importante es que son rechazos presenciados así sea “indirectamente”. Por ejemplo, Dionut me comenta que:

D: Porque entre... racismo hay entre españoles y como de rumanos también, porque como ven la tele que ha robado a no sé quién. Pero rumano... este es gitano, no es rumano. Y todos los españoles dicen que todos los rumanos somos así, sí, pero no estamos así todos.

N: ¿Tú has oído comentarios así de los rumanos y tal? ¿Y cómo te sientes?

D: No me siento bien, y lo quiero expresar a esa persona, porque no todos somos como estos gitanos, no sé si me entienden o no, pero me da igual.

Hace pocos meses, cuando revisaba mi *feed* de noticias en Facebook, veo la siguiente publicación de Emerson: “La piel es pura geografía, el alma en cambio es el proyecto universal. Dile NO al racismo”. Le pregunto a través de una conversación privada²⁷⁵ –un *chat*– a lo que se refiere, y me responde:

²⁷⁴ Para el caso de la prensa escrita, cf. Lario Bastida, M. (2005), y en más ámbitos Zapata-Barrero y Van Dijk, T. (Eds.) (2007).

²⁷⁵ Consideramos que una conversación privada se equipara en términos éticos con el manejo que exige el material extraído de una entrevista personal clásica.

E: K me salió ponerlo²⁷⁶

N: claro, me gustó mucho, te preguntaba por saber de dónde te salió

E: Me salió de un percance k vi en el metro con um moro²⁷⁷

N: qué fue??

E: Le dijeron muchas cosas k me sentí super feo

Esta vez, se trata de un ejemplo de rechazo presenciado en persona, y aunque dirigido hacia otra persona –un “moro”–, es tomado como un ataque.

Existe otro tipo de rechazo que hemos clasificado como no presenciado y no dirigido personalmente a ellos, pero que también tiene consecuencias en sus vidas. Es un rechazo que funciona por medio de una categorización. Aunque no sean vistas u oídas directamente por los jóvenes, no por esto son menos consecuentes en sus vidas, como veremos. Es la situación en la que están una vez más Emerson y Gary, junto con los otros jóvenes que hacen formaciones en la Fundació La Porta que buscan acceder al mercado de trabajo. Se trata de la ubicación en el mercado laboral según unas líneas marcadas por lo que se suele llamar “la etnia”. Como ya había explicado en el capítulo anterior, Mikel –profesor de la clase de FOL²⁷⁸– actúa como bisagra entre las compañías que requieren mano de obra juvenil y los y las jóvenes del taller de mecánica pero también de otras formaciones como la peluquería. Su trabajo le exige ser pragmático, y usar estrategias de inserción que funcionen para los empleadores. Bajo esta perspectiva, él aclara que:

M: Yo generalmente cuando viene una persona [de una empresa], antes de preguntar, antes de formalizar si quieres o no quieres extranjeros, que eso ya suena muy evidente, observo la plantilla. Si hay extranjeros no hay problema, sé que no va a haber problemas y entonces lo doy por...

N: ¿Y es común que haya extranjeros?

M: Depende de los sectores.

N: ¿Y qué sectores son? ¿La peluquería?

²⁷⁶ Hemos decidido conservar la escritura original.

²⁷⁷ Moro: es como se denomina comúnmente a una persona que se piensa proviene de algún país del Maghreb, y muy probablemente de Marruecos teniendo en cuenta que es la nacionalidad más numerosa de esa zona del Mundo en Barcelona.

²⁷⁸ FOL: Formación y Orientación Laboral, programa oficial.

M: La peluquería es más delicado, es decir, depende de las peluquerías. Depende de la zona donde esté ubicada la peluquería. (...) [N]osotros trabajamos mucho con el grupo Cobrado²⁷⁹. El grupo Cobrado (...) es una peluquería de un perfil de cliente de clase alta y muy alta, por encima de la Diagonal²⁸⁰, en líneas generales. Por lo tanto, hay que ir con tiento. (...) todo el mundo disfraza el prejuicio. El empleador me dice: “Mikel, yo no tengo problemas con los inmigrantes pero mi clientela me pone problemas”, pero eso somos todos, ¡eh!

N: Sí, sí, pero... una pregunta que me parece interesante, entonces esto de trabajar para gente de clase muy alta y eso, pues... no sé si en la mecánica importa tanto, o no.

M: La mecánica no, porque donde la atención es muy presencial hay que andar con ojo.

N: Claro, claro... ¿Y cómo se les entrena a los chicos para poder tener como ese trato presencial cara a cara, digamos con gente de otra clase social?

M: ¡Ah, bueno! No, no, porque, por ejemplo, en el sector de la peluquería hay todos unos módulos dedicadas a la atención al cliente. (...) Tú aprendes unos patrones de funcionamiento, unas fórmulas de cortesía, y además en la escuela se practica: cómo coges el teléfono, cómo te acercas al cliente, cómo despedirse (...) otra cosa es que las peluquerías que trabajan en zona alta²⁸¹, claro. Yo también quiero entenderlo, si tú por un determinado servicio estás cobrando un dinero muy diferente al que cobrarías en otro sitio, claro, no te la puedes jugar. Es que en muchos sitios ya ni tienen aprendices porque directamente trabajan oficiales.

N: Claro, claro.

M: ¿Vale? En la mecánica o en el mantenimiento o en el sector de la edificación, o el sector eléctrico es más habitual la presencia de extranjeros. La peluquería es que es de imagen personal. Por ejemplo, este año he empezado a trabajar con una peluquería de la zona alta de Barcelona que nunca ha tenido extranjeros, entonces en vez de trabajar con un extranjero, ¿qué he diseñado yo?, ¿cómo romper el estereotipo? En vez de trabajar con un extranjero donde el concepto de raza sea muy evidente, alguien de tez oscura, etnia ecuatoriana, (...) pelo muy rizado, donde el componente racial es muy presente lo

²⁷⁹ Pseudónimo.

²⁸⁰ La Diagonal: Avenida que atraviesa la capital catalana en sentido Norte/Sur y que demarca simbólicamente el nivel de renta de sus habitantes.

²⁸¹ Zona alta: se refiere a la parte que está “arriba”, o sea al Oeste de la Avenida Diagonal. Se trata de la zona en donde se ubican los barrios más afluentes de Barcelona.

que he hecho es trabajar con un componente racial menos presente, con una paraguaya...

N: ... para ir entrando...

M: ... para a lo mejor dar una imagen más europea. Estratégicamente me parece mejor. ¿Por qué? Porque eso paulatinamente romperá un molde y me permitirá... (...) Luego ya habrá otras oportunidades para hacer destacar a otros jóvenes con otra característica racial. Es que romper el estereotipo no es tan sencillo (...) y me incluyo yo, tenemos prejuicios. Otra cosa es cómo los encaras y cómo luchas contra ellos, pero eso es así.

N: Y por ejemplo, así por pura curiosidad, ¿en algún momento alguien te ha llegado a decir: “oye, no quiero negros”?

M: Sí, me han dicho no quiero extranjeros.

N: Pero extranjero...

M: Sí, literal: “estoy harto de extranjeros Mikel, prefiero españoles porque ocupan un puesto de trabajo”. Es una cosa clara de racismo. “No quiero gente de fuera”, ahí entran negros, magrebís, dominicanos, es igual.

En efecto, la reflexión de Mikel indica que las personas que reclutan trabajadores y trabajadoras jóvenes pueden guiar sus elecciones según una asociación generalizada y preconcebida entre la procedencia y las capacidades de los jóvenes. En un ejercicio de honestidad, él mismo se incluye entre las personas que reproducen prejuicios, y si lo imitamos, podemos decir que el prejuicio es uno de los mecanismos que suelen subyacer al conocimiento sobre ese otro que no conocemos –o mejor dicho, desconocimiento–. Así, me comenta también que los patrones y patronas de empresas le comunican unos criterios en términos de capacidad que enmascaran el hecho de que la selección es según lo que se considera ser “la etnia”, el “origen”, el “color de la piel”: “en peluquería, si son latinas pues que son lentas, en mecánica, me dicen que no se enteran de nada”²⁸². Apuntando a la figura de establecidos y marginados de Elias y su

²⁸² Esto apoya los resultados de investigaciones a nivel internacional (Rea y Tripier, 2008: 82) o local como la de Andrés Pedreño Cánovas para el caso del sector de la construcción de Murcia, en donde: “En la medida que las transformaciones del sector [de la construcción] hacia la subcontratación en cadena, la intensificación de los ritmos basados en el destajo y la informalización de la relación de empleo, han cancelado los esquemas organizacionales de tipo artesanal, en su lugar se están imponiendo criterios clasificatorios de carácter etnicista. El marcador étnico acabaría siendo el único recurso disponible por parte del empleador para presumir la cualificación de un determinado trabajador” (2005: 91).

colaborador que ya evocamos (con Scotson, 2012), el profesor afirma que estos encargados o propietarios de negocios “¡fueron muchos inmigrantes!” y completa a continuación: “es que el que pidió no da”. Mikel hace referencia a los que en los años 50, 60 y 70 constituyeron la “inmigración interna” en Cataluña (Solé, 2000).

Aunque extensa, consideramos importante la cita que acabamos de reproducir porque nos ayuda a entender el cruce entre aspectos estructurales y experienciales y simbólicos de la vida cotidiana, que se concretiza en la manera en que se atribuyen unas características a ciertos cuerpos (Skeggs, 2004a), en este caso a jóvenes, hombres, negros o con piel no blanca. Hemos podido explorar varias de las posiciones disponibles para estos jóvenes en el mercado de trabajo, lo que afecta como veremos más adelante sus vivencias incorporadas. Las consideraciones fenotípicas y “la imagen personal” y “la buena presencia”²⁸³, que los términos que Mikel usa, están relacionadas con lo que se suele llamar “la clase social” a la que pertenecen los clientes, asociada con un poder adquisitivo mayor, y también con las maneras de estar y de comportarse que se consideran adecuadas. Esto marca una relación jerárquica que como vimos no es fácil que los hombres jóvenes trabajadores superen, sobre todo los que tienen rasgos fenotípicos identificados como “menos europeos” y los rasgos corporales menos delicados. En efecto, aunque se recibiera una formación para adaptar las formas de comportarse frente a una clientela de la Diagonal para arriba, ésta no borra las características fenotípicas²⁸⁴. Más adelante veremos que la explicación de la no adecuación de estos jóvenes extranjeros a ciertos puestos de trabajo no se agota con el color de la piel o el origen nacional (asociado como vimos en la cita a ciertas capacidades reales para el trabajo), y tienen que ver también con unas marcas corporales entendidas en sentido más amplio asociadas a otros puestos de trabajo con menor valor, como por ejemplo lo que se conoce como el “estilo” o las “formas” y en últimas con el *habitus* y las disposiciones asociadas a éste.

Siguiendo la idea de que los rasgos corporales son relevantes en el trato que se obtiene y en las consideraciones sobre las capacidades de los jóvenes en el mercado de trabajo, el género, y más específicamente la construcción de la

²⁸³ Expresión comentada en otro momento de algunas de las conversaciones que mantuvimos.

²⁸⁴ Es interesante que Mikel hable de esto abiertamente conmigo sin reparos a que yo pueda sentirme incómoda cuando habla de las “latinas que son lentas”, y creo que esto es así porque me coloca fuera de este espacio de posiciones sociales. De hecho, cuando acabamos la entrevista me advierte que sus opiniones son muy sesgadas y que “de universitarias latinoamericanas” no conoce nada.

masculinidad es otro vector de clasificación²⁸⁵. Mikel comenta que es complicado que las empresas le pidan por ejemplo a chicas en puestos de mecánica o carpintería, y a chicos en puestos de peluquería, y que de parte de los chicos y chicas: “(...) el sexismo en la elección del oficio sigue pesando como una losa.”

A este rechazo no presenciado o dirigido personalmente a ellos pero con claras consecuencias en su recorrido vital, y al tipo de rechazo que vimos en primer lugar, es decir un rechazo presenciado y aunque no dirigido hacia ellos directamente, ellos se lo apropian, debemos añadir las experiencias directas y presenciadas por ellos de tratos degradantes. Si nos posicionamos en el punto de vista de los jóvenes de esta etnografía, debemos remarcar que en sus relatos hay por lo general alusiones a una desigual tenencia de poder que puede ser encarnada, por ejemplo, por “jefes autoritarios”, “encargados”, “policías” o “profesores”, por lo general asociado a la categoría “español”, es decir a una característica nacional, y que suelen ser hombres –lo que apunta a la idea de masculinidad como fuente de poder a la que hemos hecho alusión en otros lugares de este texto–. Por ejemplo, Emerson me cuenta:

E: Trabajé de ayudante de cocina. El primer año, ¡contentísimo! Me tocó un encargado bien, que... buscaba la forma de donde sus empleados se sintieran bien, que nunca te, nunca le faltó el respeto a uno de sus empleados, me sentí súper súper bien y muy contento. El segundo año estaba contento, me lo pasé bien, pero no me gustó la forma del segundo encargado que era de estas personas que era muy autoritario, que si había que hacer algo, y él veía que tú podías hacerlo o que estabas un poco desocupado, te mandaba a hacerlo, y no, no, aportaba la iniciativa de él cómo hacerlo, poner la iniciativa de empezar a hacerlo aunque tú lo vayas a terminar.

N: Ya veo... ¿Y por qué era autoritario así?

E: No sé, cómo parece que las formas que era de estos españoles racistas, porque la mayoría de los que habíamos ahí en el restaurante, éramos latinos, éramos inmigrantes. Habían de Filipinas, Colombia, dominicanos... Ecuatorianos, habían dos o tres españoles, contados.

N: ¿Y a los españoles los trataba diferente?

E: Diferente, muy diferente.

N: ¿Y cómo lo notabas eso tú cuando trabajabas? O sea... ¿te gritaba a ti y al español no? O...

²⁸⁵ Según Mikel: “en un curso de mantenimiento reparador de edificios para 20 personas, una niña, una chica había. Mecánica, una chica. Peluquería, por ejemplo, que mayoritariamente son mujeres, tiene 2, de 20, dos chicos”.

E: Me intentó una vez gritarme, y lo paré, y le dije: “Conmigo no te sales, aunque tú quieras relajar con aquellos, de gritarles de la forma, delante de la gente, pero conmigo no te sales. Cuando tú tengas que decirme algo a mí, tú me jalas a un lado y me lo dices, pero delante de la gente no... no lo hagas”. Y me desafió: “¡Ah! ¿Qué tú me vas a hacer?”, “Sí, yo lo hago. Si no lo haces... inténtalo un día.”, y lo quiso intentar, y por uno de los compañeros de trabajo fue que no le hice lo que le iba a hacer. Porque soy una persona que no me gusta hablarle feo a las personas.

Aquí podemos pensar que se trata de una experiencia que él interpreta como una humillación pública, un trato autoritario que su jefe tiene para con él enfrente de otras personas. Lo interesante es la manera como esa experiencia es codificada en términos de grupos que parecen coincidir con nacionalidades, pero al final engloba estas nacionalidades y a sí mismo en la categoría más general de “inmigrante”. Las diferencias entre las personas que actúan en la situación narrada por Emerson parecen tener que ver con las posiciones de poder diferenciado más que con sus nacionalidades.

Un tercer y último tipo de rechazo o de falta de respeto experimentado por los chicos no ha sido presenciado directamente por ellos sino imaginado en función de lo que ellos piensan se piensa de ellos, o lo que desde el interaccionismo simbólico se llamó el “looking glass self” (Cooley, 1922 citado en Scheff, 2014²⁸⁶). Un primer ejemplo que podemos traer a colación es el que explicamos en el capítulo anterior y que implicaba sobre todo a Lucas y a Emerson, que esperaban junto conmigo, Dionut y Gary, en un patio interior a que comenzara un seminario entre los jóvenes del Proyecto. Ellos dos se sintieron incómodos con la mirada de una anciana que pasaba por ahí, y con el gesto de una señora que cerró una ventana con fuerza, porque se lo tomaron como una censura. Siguiendo una vez más con el ejemplo de Emerson, me comenta que en situaciones en las que se comparten espacios con personas diferentes, en este caso con por ejemplo “personas mayores que van en el metro”, afirma que “por tu color de piel, y tú estás sentado y te miran: ‘¡Coño! ¿Me atracará, no me atracará, me hará daño, me hará algo?’”, imaginación a la que él se siente impelido a responder de una forma que disipe el miedo que él cree inspirar en la persona mayor en cuestión, “y al ver la forma de que tú te paras y le brindas asiento, le cambia el rostro. Como quien dice ¡Coño, este chaval no es de éstos! Este chaval se ve que es una buena persona, tiene educación, una persona respetuosa”.

²⁸⁶ Cf. el capítulo teórico para un desarrollo de estos conceptos.

En el caso de los jóvenes de esta etnografía –Emerson, y Gary, pero también Lucas y Dionut–, la imaginación sobre lo que otras personas puedan pensar de ellos está relacionada con la constante mirada de “otros externos”, que ellos reportan de diferente manera como hemos visto, y que podemos pensar como el resultado de su sensación de estar siendo evaluados constantemente y su valor y respetabilidad puestos en cuestión (Skeggs, 1997).

Vemos, si juntamos la situación del pasado apartado en el que Naima aclaraba que ella no era inmigrante, con las diversas situaciones de este, que ser categorizado como un inmigrante es vivido como una falta de respeto –recordemos que la categorización en nuestro esquema analítico implica que sea una persona percibida como externa al propio grupo la que realice la clasificación en cuestión– y que al mismo tiempo es, aunque pueda parecer contradictorio, una categoría de la que ellos mismos se pueden apropiarse en otras situaciones como cuando explican la falta de respeto en cuestión. Más adelante en este capítulo confirmaremos que se trata en efecto de una categoría que toma un sentido negativo sobre todo cuando la que la usa es alguien percibido como externo al propio grupo, ya sea por su –percibida– posición de superioridad o por su origen nacional.

Si analizamos lo presentado hasta ahora desde el punto de vista de cómo se van formando agrupaciones, y cómo se van dibujando fronteras simbólicas entre ellas, la formación de esta categoría de “inmigrante” nos permite entender más acerca de quién es ese “otro” en relación y oposición al cual se van armando las agrupaciones con las que los chicos se identifican. A su vez, esto nos permite entender las relaciones de poder en su dimensión objetiva –a través de la teoría de los capitales que hemos usado hasta ahora y que nos permite analizar su tenencia o no por parte de los jóvenes–, y también en su dimensión subjetiva.

Estigmas incorporados: las apariencias engañan

Características tales como el color de la piel o el acento al hablar que remiten a un origen nacional diferente, así como la manera de vestirse y el lenguaje corporal –el *habitus*–, son *incorporaciones* en el sentido de marcas que se llevan o incluso “transportan” en el cuerpo y que forman parte del ser y del estar de estos jóvenes en diferentes lugares cotidianos por los que transitan. Desde este punto de vista, esto le ocurre a los jóvenes, a los profesores y educadores, a mi, a todos los que hacemos parte de esto que llamamos sociedad. Estas incorporaciones tienen la fuerte tendencia a corresponderse con las posiciones que podemos (o se nos permite) ocupar en el campo social del que se trate –planteamiento fundamentalmente bourdiano y retomado por

Beverley Skeggs–, e incluso afectan nuestras trayectorias cotidianas en el sentido que afectan la legitimidad que se entiende tenemos para estar presentes en ciertos lugares y no en otros. Esta cuestión, sumamente abstracta hasta aquí, se puede estudiar en las interacciones cotidianas, en las que transcurren negociaciones sobre el sentido que tienen esas incorporaciones. Se trata de negociaciones entre la imagen que ellos creen proyectar –el *looking glass self* del que hablamos– y la manera como son vistos por las personas con las que deben interactuar. Se trata también de una negociación que puede pasar por intentar cumplir las expectativas mayoritarias sobre las incorporaciones pensadas como legítimas –que es algo que practica Gary, como veremos a continuación–, o por resistirse o rechazar las asociación entre ciertas incorporaciones y un lugar deslegitimado –que es el caso de Lucas–. Así, es interesante comparar el caso de Emerson y Gary, que consideran tener la piel negra, con el caso de Lucas que no se considera negro, pero tampoco blanco, y con el caso de Dionut que tiene, según él mismo, la “piel (...) un poco blanco”. También es interesante comparar el caso de Gary que evita ciertos estilos asociados según él a los latinos y al ser miembro de una “banda”, con el de Lucas, que en cambio no evita estos estilos –en la música que oye y en como se viste– e incluso comentando que alguna vez formó parte de una banda y que tuvo altercados con otros chicos por este motivo.

Lucas comenta que formó parte de las Maras Salvatruchas cuando era pequeño, y que aun habiendo abandonado ese grupo –y en realidad, independientemente de si alguna vez formó parte de una o no–, ha sido confundido varias veces como un miembro de “banda latina”, como se describió en el capítulo anterior en el episodio en el que fue expulsado del Instituto²⁸⁷ al que asistía por haber sido clasificado dentro de esa categoría. Para él esto se debe a que ha empleado la violencia física en forma de peleas en la calle con algún joven que “lo ha buscado” y también porque según él la música “urbana” que le gusta – el hip-hop y el rap– hace pensar a mucha gente en vandalismo. Emerson por su parte me explica que se asocia al color de su piel –que califica como negra– con “una mezcla de droga, color de piel, y vandalismo. Porque si te pones a mirar, la mayoría de bandas que hay aquí son de latinos”. Es una versión que secunda su primo Gary, que afirma que “[a]quí las personas te miran con mala cara sólo por ser negro”, “como quién dice este qué hace aquí”, “sin saber nada si tú eres un delincuente o no lo eres, ya te miran mal”.

²⁸⁷ Instituto: IES, o Instituto de Educación Secundaria, es el nombre que reciben los establecimientos de la educación secundaria pública en el Estado español.

Así y como ya hemos comenzado a ver, todos ellos viven como estigmas características impuestas “desde afuera” –es decir que no controlan–, que ellos también adscriben a ciertos grupos –españoles o marroquíes, por ejemplo–. Emerson y Gary adoptan la explicación de que es su piel negra la que se asocia a peligro, a bandas latinas y a vandalismo; Lucas piensa que es su apariencia en general y la música que le gusta; y Dionut piensa que es la confusión entre rumanos y gitanos que para él son categorías excluyentes, aunque piensa que si no habla es difícil que nadie se de cuenta porque dice que lo confunden con un ruso por su apariencia física.

Estos chicos, así como otras personas de este trabajo de campo dan mucha importancia al color de la piel. Pero en la práctica vemos que también el estilo de vestir, el acento al hablar, y el lenguaje corporal –agresivo o “suave”– son incorporaciones relevantes. Una vez más con Elias y su colaborador (Elias y Scotson, 2012), pensamos que el color de la piel actúa como una explicación “lista para usar” ampliamente aceptada, pero que no agota las causas de la manera como son valorados por varios actores sociales²⁸⁸. Esto se acerca a la idea de etnificación de la desigualdad o de etnofragmentación social (Pedreño, 2005), que implica que las jerarquías sociales tienden a superponerse con los atributos culturales y fenotípicos de personas y agrupaciones, pero que esto no significa que se pueda explicar las desigualdades por estos diferentes atributos culturales o fenotípicos. A esta idea de etnificación debemos añadir los otros elementos que creemos están relacionados con las posiciones en los campos sociales que es considerado legítimo que ocupemos. Así, las diferentes incorporaciones que están en juego en nuestro caso empírico están relacionadas más ampliamente con un capital simbólico –es decir la legitimación de sus propios capitales culturales y sociales– que les permite o no ocupar posiciones respetables en las interacciones de la vida cotidiana.

Por ejemplo, “la buena presentación” que tanto se les exige como requisito para encontrar un trabajo es algo que hace mella en como se ven a ellos mismos. La ropa juega en ese sentido un papel. La ropa también puede evitar que te confundan con “un ladrón”. Gary, como ya dijimos, en la práctica no le gusta ni el rap, ni la ropa ancha, ni lo que él detecta como algo “típico de los latinos” que es

²⁸⁸ Estos autores afirman que: “(...) la exclusión y estigmatización de los nuevos vecinos por parte de los establecidos eran armas poderosas que éstos usaban para preservar su identidad, reafirmar su superioridad y mantener a los otros a raya. Estábamos ante la manifestación especialmente pura de una causa del reparto diferenciado de poder entre grupos interrelacionados que también suele intervenir en muchos otros contextos sociales pero que suele quedar oculta por otras características de diferenciación más patentes como la raza o la clase social” (p. 60).

combinar el color de la camisa con el color de la gorra de béisbol. Pero al mismo tiempo afirma que no lo hace por dar la razón a los que consideran que el estilo rapero es cosa de delincuentes, y rescata lo que para él es un sentido de la autenticidad, un ser fiel a sí mismo, con opiniones independientes de los demás. Afirma que:

G: Hay muchas formas diferentes de pensar, hay gente que si ve que tienes una vestimenta rara, ya te ven como un delincuente, eso es lo que piensa la mayoría. (...) Ir con una gorra, tener el pantalón así ancho, debajo de media *narga* [nalga] como quien dice. Unas bambas con la lengua afuera [se ríe]

N: Ya... ahí me estás describiendo un rapero total, ¿o no?

G: Como andan los raperos... y ya piensan que son delincuentes. O que son... porque si tú andas con... por ejemplo, si tú te vistes así ya... ya te juzgan por eso.

N: Pero tú intentas evitar todo eso, ¿verdad?

G: No, yo me visto como quiero. Yo no me voy a poner una ropa ya porque por eso me vayan a... a decir que soy un ladrón. Me visto así [como ya dije, no es un estilo rapero²⁸⁹], que ellos piensen lo que quieran... Para eso pusieron la mente, para pensar.

Emerson también me cuenta que evita este tipo de estilos. En cambio Lucas no lo evita, él escribe “líricas de rap”, y no lo esconde, como detallaremos en la última sección de este capítulo.

Dionut, por su lado, espera que su nacionalidad no se asocie con los “gitanos”, que para él:

D: [Se sonríe] No sé, a mi... es un desastre con ellos, aquí. Porque cuando alguien lo vea dirán “mira, son rumanos, son rumanos”, pero yo no creo que los gitanos sean rumanos. Son de nuestro país pero ellos tienen su idioma, tiene... tiene su idioma, pero el DNI aparece que son rumanos, pero yo no creo que son rumanos.

N: ¿Pero tú en Rumanía veías bastantes gitanos?

D: En mi ciudad, sí tenías una parte, pero... son como ellos ahí... y...

N: Como aparte... ¿un barrio aparte?

D: Sí, un barrio aparte...

²⁸⁹ De hecho, Gary me cuenta otro día que no le gusta ponerse ropa que quede más grande que su propia talla.

N: ¿Y a ti te parece bien que vivan en un barrio así entre ellos mismos?

D: No, en otro planeta, creo...

A pesar de los discursos que circulan con respecto a los colores de piel y los orígenes nacionales que supuestamente implican, ha habido indicios de que la explicación del color de piel y el origen nacional no es *suficiente*. Tiempo después de que acabara el taller, nos encontramos con Ataúlfo y Dionut para comentar cómo le estaba yendo. Dionut nos explica a Ataúlfo y a mi cómo, mientras caminaba con su novia por un barrio del centro de Barcelona, unos policías lo citaron en la comisaría del barrio por “parecerse a alguien que había robado” para un “reconocimiento” dos días después. “Era como en las pelis, con el espejo y una persona detrás”, dice Dionut intentando al mismo tiempo hacerme ver que no está preocupado porque no ha robado nada. Me cuenta luego que cuando asistió a las 9 de la mañana a la cita –lo que para él es muy temprano–, le dijeron que se fuera, que ya no lo necesitaban porque habían encontrado al ladrón.

En efecto, lo que marca nuestra posición en el espacio social que ocupamos son en gran medida corporales, pero no actúan determinísticamente en función de un color de piel sino que tiene que ver en función de marcas corporales que están asociadas a un menor valor, a estatus devaluados (Skeggs, 1997). En nuestro caso, las marcas de la no pertenencia o el ser un *nouvingut* o recién llegado es lo que legitima que sean marginados. Por ejemplo, parecería a simple vista que los significados asociados al color de piel colocan a Gary y su primo Emerson junto con Lucas, en posiciones distintas a la de Dionut. Parecería también a simple vista que la lengua o el acento –caso de Dionut– es más diluible o facilitaría el hacerse pasar por alguien que pertenece a la comunidad imaginada de la nación o incluso al continente –europeo– imaginado, en comparación con la tonalidad de la piel, que no sería tan fácil de transformar o hacer pasar en las interacciones cara a cara. Pero vemos en cambio que estas marcas corporales, así como también otras marcas ligadas a un consumo como la ropa, actúan *a tiempo*, mostrando un ejemplo de los elementos que vienen a componer el *habitus* en nuestro ejemplo etnográfico²⁹⁰ y los coloca a los cuatro en la posición

²⁹⁰ Este es una parte del motivo por el cual considero que la formulación teórica del estigma de Erving Goffman induce a error, pues tiende a fetichizar el color de piel u otras marcas físicas como siendo el foco analítico del estigma. La otra parte del motivo es que precisamente estas marcas físicas pueden cambiar de significado según los contextos, no sólo en términos de “entre países” o “entre culturas”, sino en diferentes campos sociales por los cuales se deambula en el flujo de la vida cotidiana.

de ser potencialmente confundidos con “ladrones” o con personas susceptible de cometer algún tipo de transgresión.

Estigmas localizados: La calle, el domicilio, el Facebook

Una primera concreción en términos de *lugares*²⁹¹ de estas categorías es la separación entre la calle y lo que podemos llamar *lugares seguros*²⁹². La calle está marcada para los jóvenes por la presencia de la policía y, como ya vimos para el caso de Emerson, por las personas de la tercera edad. Una vez más como ya hemos visto, Gary percibe una mirada generalizada de reproche en concreto, por parte de la policía, que como pude comprobar suele estar presente en el barrio donde vive. De hecho, desde su punto de vista y el de su primo Emerson, tanto la policía como las personas de la tercera edad los confunden con “malas personas”. Esta estigmatización ocurre en los lugares de encuentro o de cruce, en lo que ellos llaman “la calle” en definitiva.

G: Algunos no sé bien lo que piensan... Como el documental ese de que no se sentía bien ni en su casa... [día pase documental Proyecto]
[Se ríe]

N: ¡Ah, sí! Un señor que decía que no se sentía bien ni en su casa.

G: Si ni en su casa se siente seguro... Pues está muy loco eso. Porque por *un* sólo ya juzgan a todos. Si un joven robó una cartera, ya van a pensar que todos son ladrones.

N: ¿Pero tú has oído de casos concretos de robos?

G: No, pero siempre hay jóvenes en eso. Metidos en robos de carteras o vainas.

Como hemos visto, así Gary no haya tenido nunca un enfrentamiento con un anciano, el comentario que oyó unos meses antes durante el documental que ya mencionamos hizo mella en su vivencia. Por otro lado, como Gary, Emerson afirma también que los ancianos tienen razón de tener miedo, avalando los

²⁹¹ No nos referimos a espacios cartesianos, a recintos físicos delimitados como podrían pensarse lo son la escuela, los domicilios de los jóvenes, el barrio, o un campo de fútbol. Nos referimos a los espacios experimentados, es decir, a “lugares”, lugares que existen como producción simbólica, física, institucional, etc., de cuerpos históricos que perciben dentro de un marco hecho que es el producto de estos elementos (Casey, 1997). Ver el marco teórico para más referencias al respecto.

²⁹² Koen Leurs (2012) usa también esta expresión, *safe spaces* en inglés, para referirse a la sensación que tienen los jóvenes de origen principalmente magrebí con respecto a ciertos lugares conectados a Internet.

discursos de los medios de comunicación sobre los jóvenes de "bandas latinas" y su uso del 'espacio público':

E: Asustarlos. Principalmente asustarlos, porque hay jóvenes que le pasan por el lado a un viejo y hacen algo como para que la persona mayor se asuste. Pasar y si el señor o la señora mayor está parado, hacer como algún aspaviento de cómo que van a pelear, o que la van a atracar. Entonces la persona se asusta, y empieza a decirle cosas. Entonces ellos vienen a responderles, a insultarlos, y eso no va conmigo.

N: ¿Y tú has visto eso dónde, cómo, quién?

E: Yo lo he visto por mi barrio. Y sinceramente no me ha gustado y mejor, si veo a esa persona nuevamente, mejor por no pasarle por el lado, mejor cojo otro camino. Porque esas personas, la mayoría que lo hacen son latinos. Por esas personas que hacen eso, esos jóvenes que hacen eso, la mayoría de los otros jóvenes latinos que estamos aquí estamos también pagando los platos rotos

Gary, por un motivo parecido, considera que está más cómodo interactuando con sus amigas en Facebook o en sus casas y no en la calle, porque así evita que lo confundan con un miembro de lo que se suele conocer como "bandas latinas". Siguiendo esta idea de que para Gary el Facebook y la "calle" funcionan de forma diferente, la manera de elegir a compañeros y amigos en Facebook difiere si se compara con la que tiene en lo que se suele conocer como espacios *offline* o desconectados²⁹³. En su día a día es muy exigente en la selección de sus amistades, y repite en varias situaciones la idea de que "(...) no soy muy de amistades". Cuando le pregunto por algunos de sus contactos de Facebook que yo conocía de otras incursiones de campo durante investigaciones pasadas y que de hecho tenían como lugar de reunión predilecto un parque en concreto del barrio –parque al que Gary ha ido en varias ocasiones– afirma no saber de quién le hablo. Cuando le pregunto si sabe a quién tiene en su lista de contactos, me responde: "Yo acepto a todo el mundo, para eso está el Facebook, ¿no?". También afirma que se encuentra con sus amigas en Facebook y no en otros lugares, aunque sí se encuentre con ellas de vez en cuando, lo que puedo comprobar observando las fotos colgadas *a posteriori* en sus perfiles en la red social, y preguntándole también *a posteriori* sobre esos encuentros.

²⁹³ Para una demostración de por qué no es acertado pensar en espacios *offline* separados de espacios *online* para este caso etnográfico, cf. Hakim, 2014b, del que esta sección extrae y retrabaja algunos aspectos.



Figura 26. Foto de Gary publicada en su perfil personal. Capturada el 22-05- 2012²⁹⁴.

Aunque lo experimente como diferente, “la calle” está presente en su perfil de Facebook, a través de fotos de amigos suyos o de sí mismos que se toman mientras están en esos lugares a los que él acude de forma puntual, como es el caso del parque arriba mencionado. Aunque la calle y el Facebook forman parte del mismo campo de sociabilidad entre pares por el que se circula, ellos viven los dos lugares como diferentes, siendo la calle un lugar que se presta a la estigmatización, y la casa y Facebook como lugares seguros en los cuales rodearse de personas que los aprecian. Sus actividades en Facebook transcurren desde su punto de vista según esta premisa, generando situaciones enrevesadas a veces, pues esas “miradas externas” de las que hemos hablado antes, forman

²⁹⁴ A pesar de que no es el lugar para exponer la estrategia ética que desplegué para la recavación y utilización de información personal de los perfiles de Facebook de los jóvenes de este estudio, la reproducción de materiales anonimizados se hace con el consentimiento expreso y por escrito de los jóvenes y de una tutora –sus madres en este caso-.

parte de los públicos invisibles que también observan estas interacciones en Facebook. Así, la separación entre espacios pertenece al orden de lo vivido, o más exactamente a la conformación y experiencia de lugar (Casey, 1997), pues en Facebook hemos comprobado que además de haber esa continuidad en los campos de sociabilidad o de interacción, también se superponen diferentes “campos”, como el de la interacción con los amigos y con la familia, y con los educadores de los programas educativos en los que se participa.

Por otro lado, para Emerson –primo de Gary–, es una experiencia desagradable estar en grupo en la calle con más personas que según él pueden vincularse con una presencia problemática en espacios de circulación públicos. Me dice: “

[N]o me gusta, cuestión de andar en grupos no me gusta, porque eso genera problemas. (...) No me mola. Y si ando en grupo es con mi familia, aunque hay veces que ando en grupo con mi familia y yo... cuando cogemos el metro ellos en un vagón y yo en otro.

En cambio, colgar videos en Youtube, y estar presente en el Facebook es una manera de compartir una simultaneidad con conocidos, amigos o familiares, con la sensación de que en estas plataformas conectadas a Internet las miradas presentes provienen de amigos o afines, y no estigmatizan. Tanto estos chicos como la madre de Gary –con la que tengo la oportunidad de conversar– se consideran a sí mismos como estigmatizados, y esto a su vez afecta la manera en que viven los lugares, como por ejemplo la calle, que Ámbar ve como un lugar lleno de peligros y riesgos. Ella afirma: “yo prefiero que esté pegado a un ordenador, que no esté en la calle. Es que lo que hay no es normal! (...) por donde quiera que te tires, los grupos de chavales”, dice refiriéndose a las llamadas bandas latinas. Lucas, por su parte, me dice: “Mis padres no ven con buenos ojos que esté en la calle”. En efecto, cuando hemos pasado días enteros en diferentes lugares grabando imágenes para nuestro documental, su madre o su padre lo llaman con regularidad para saber con quién y cómo está. En efecto, se trata de una estrategia de control de las relaciones y actividades de sus hijos.

Así, vemos que hay una división entre la calle y lugares como sus domicilios, o la iglesia en el caso de Lucas, y una primera categorización entre

por un lado los jóvenes sospechosos de pertenecer a ‘bandas latinas’ – fuertemente asociado por los chicos a una apariencia física que los delataría como siendo “dominicanos” o “latinos”–, como ya vimos antes con el caso de, otra vez, Emerson y Gary que intentan vestirse de forma a no parecer raperos pues esto se asociaría con “ser de calle” y “ser de banda”.

Como hemos visto, las fronteras simbólicas se van concretando en el cotidiano de estos jóvenes en relación con las experiencias de ser minusvalorados o de ser considerados como una amenaza al orden y a la norma. Estas fronteras simbólicas parecerían remitir a la clásica formulación de las relaciones de alteridad “nosotros” / “otros”, que hacen referencia a diferentes categorías de pertenencia a la que se le van asociando unas características, como por ejemplo la diferenciación entre “inmigrantes” y “autóctonos”, o “españoles” versus “latinos”, o “rumanos” versus “gitanos”. Pese a esto, estas categorizaciones por oposición, aparentemente limpias, son más complejas y porosas en la práctica pues incluyen también elementos que señalan diferentes posiciones en un campo social jerárquico y que muchas veces no se superponen con unas características culturales, ni con un origen nacional, e incluso con unos atributos fenotípicos. De forma consecuente con la propuesta epistemológica de este trabajo²⁹⁵, diferenciamos las categorías prácticas que usamos en el día a día –tales como “inmigrante”, “latino”, “rumano”, “español”, etc.– de los conceptos que usamos para analizar lo que vamos encontrando en nuestros trabajos de campo –como por ejemplo “incorporaciones” y “*habitus*”, categorizaciones y agrupaciones sociales²⁹⁶–, al mismo tiempo que ponemos en el centro del interés la agencia de los jóvenes de esta etnografía, lo que nos permite detectar algunas de estas complejidades en las prácticas y discursos del cotidiano.

En el siguiente apartado veremos que una de las respuestas de los jóvenes y de sus familias a las experiencias de rechazo narradas hasta ahora, y a los estigmas incorporados es el congregarse alrededor de agrupaciones de pertenencia y solidaridad, que además de representar una fortaleza y una fuente

²⁹⁵ Esta propuesta está detallada en el capítulo metodológico, que se guía por las premisas de Émile Durkheim ([1895]2001), retomadas por Pierre Bourdieu, Jean-Claude Chamboredon, y Jean-Claude Passeron (2013) y que señala la necesidad de realizar una ruptura epistemológica frente a las preconcepciones que tenemos en tanto que científicas sociales a la hora de construir nuestros objetos de investigación.

²⁹⁶ Para más detalles, cf. el capítulo teórico.

de recursos, al mismo tiempo pueden ejercer como una limitación de los movimientos de sus miembros auto-adscritos.

7.2 Buscando el respeto *via* las pertenencias

Ahora pasaremos a analizar las categorías que constituyen el material con el que se definen los jóvenes a sí mismos, así como a las personas que los rodean. ¿Quiénes son estos “nosotros” y quiénes son “ellos”? Hemos visto que los jóvenes viven los diferentes tipos de rechazo en “relación a” personas “otras”, es decir en comparación con otras personas que entendemos ocupan posiciones jerárquicamente superiores, y que ellos agrupan alrededor de características como la pertenencia nacional, el rango de su puesto de trabajo, el fenotipo, e incluso la edad. Así, los “españoles” se contraponen a “latinos”, “negros”, “inmigrantes” para el caso de Emerson y Gary. Para Dionut lo “rumano” se contrapone a lo “español” y a lo “gitano” en sus vivencias, aunque a nivel discursivo él considere que puede hacerse pasar por una persona nacida aquí.

Como veremos a continuación, una manera de negociar estas posiciones devaluadas a las que hemos hecho referencia a lo largo de este capítulo es a través de la formación de *agrupaciones* alrededor de una pertenencia²⁹⁷.

Se trata de la agrupación alrededor de lo nacional, de la familia, y de la Iglesia cristiana, que están estrechamente relacionadas entre sí. Estas agrupaciones tienen dos dimensiones que aparecen entrelazadas en el día a día, pero que podemos diferenciar entre agrupaciones alrededor de un sentimiento de auto-identificación, y por otro unos sentimientos de pertenencia que guían la elección de las personas con las que se interactúa.

¿A qué pertenencia nos referimos aquí? Nos referimos a la pertenencia a agrupaciones que en nuestros casos empíricos se manifiestan en una pertenencia nacional y familiar que se superponen en el caso de Dionut, Gary y Emerson, y una agrupación alrededor de la familia y de la Iglesia cristiana en el caso de Lucas. Como veremos, los sentimientos de pertenencia a estas agrupaciones, y en muchos casos, su influencia en el tipo de redes de relación e interacción que se elijen, tienen como denominador común haber sido influenciadas por el hecho migratorio. La identificación con lo nacional, por ejemplo, es coherente con el hecho que lo que define a una persona cuando

²⁹⁷ Elegimos agrupaciones en vez de grupos, por motivos explicitados en la introducción y en el marco teórico, y que se pueden resumir en que intentamos evitar el *grupismo* (e.g. Brubaker, 2004).

aterrija en una nación diferente a la suya, es la de ser extranjero. También es coherente con el hecho de que por ejemplo Dionut, Emerson y Gary ya usaban las categorías nacionales para definir a agrupaciones “Otras”. En efecto, la definición de personas y “grupos” en base a la nacionalidad es bidireccional. Esta identificación con lo nacional es retomada por los cuatro jóvenes, y tiende a superponerse con los lazos familiares. El caso de Lucas es particular porque tanto él como su familia pertenecen a una iglesia cristiana desde que él era pequeño y esto influencia varios aspectos de su vida, de sus sentimientos de pertenencia y el tipo de relaciones de amistad que tiene. Por otro lado, la familia extendida ha constituido uno de los recursos más importantes para Lucas, Dionut, Gary y Emerson. Para empezar es a través de estos lazos que ellos han “aterrijado” en Vàrraga y sus alrededores. De hecho, como hemos reiterado a lo largo de este trabajo, Emerson y Gary son primos, y el papá de Emerson inmigró a Cataluña hace más de 20 años.

Estas agrupaciones son importantes porque es en su “interior” donde es posible recibir y dar respeto (Sennett, 2003; Skeggs, 1997) e intercambiar recursos a través de lazos de solidaridad. Son agrupaciones desde las cuales poner en práctica la reciprocidad que es un recurso en este caso para jóvenes y familias para los descapitalizadas²⁹⁸ (Calhoun, 2003) y una manera de compensar ciertas desigualdades estructurales (Reygadas, 2008 citado en Stigaard, 2012: 282).

Los jóvenes y las personas que los rodean forman agrupaciones con base a unas características que desde su punto de vista son cosas como la ayuda desinteresada, o la alegría. Hay también unas normas más o menos explícitas que se deben cumplir. Esto va de la mano con la construcción de un sistema simbólico común que en lo narrativo se contrapone a ciertas características atribuidas a “los otros” como el “racismo de los españoles” o el “interés por el dinero”, como veremos.

Veremos también que podemos ver en las prácticas de la vida cotidiana las complejidades que desdibujan las fronteras claras entre un “nosotros” y unos “otros”. Éstas prácticas nos ayudan a comprender las dinámicas de poder al interior de estas “agrupaciones” (Briones, 2007), así como las maneras en que los sentimientos de pertenencia nacionales, familiares y religiosos, y las redes sociales que de esta pertenencia se desprenden, se superponen los unos con los

²⁹⁸ La solidaridad no es un recurso usado únicamente por las agrupaciones descapitalizadas. Ver, por ejemplo la obra de Monique y Michel Pinçon-Charlot sobre los mecanismos solidarios y comunitaristas de la alta burguesía parisina.

otros en la vida cotidiana, como la actividad de los jóvenes en Facebook nos confirma por medios textuales y visuales.

Agrupaciones, o la dinamicidad de los criterios de pertenencia

Aquí veremos desplegada la complejidad de la que hablábamos con respecto a las pertenencias que manejan los jóvenes de esta etnografía. Éstas tienen que ver con comunidades nacionales imaginadas, también una fe religiosa en común, o la familia. Veremos que estas pertenencias ofrecen posibilidades y a veces las limitan.

Pertenencias nacionales imaginadas

En primer lugar, los chicos y sus familias se auto-identifican con grupos que tienen la misma nacionalidad. A nivel analítico, nosotros entendemos que son agrupaciones que se acercan a la noción de comunidades nacionales imaginadas porque se basan en una noción más amplia de la procedencia que se negocia localmente²⁹⁹. Así, Gary y Emerson se auto-definen como “dominicanos” o “caribeños”, así como “latinos” o “inmigrantes” de forma bastante flexible según diferentes situaciones³⁰⁰. Lucas se define como latino, pero como veremos un latino que ha crecido “aquí”, y Dionut se siente “rumano” y “europeo”. Comencemos con el caso de Gary:

¡Pues para mi es un orgullo ser dominicano! Somos gente que si tú vas allá... nunca verás a una persona triste, siempre estamos alegres, porque siempre tenemos la música por delante. Y eso es lo que nos destaca de todos. Si vas ahí, te tratan bien, aunque no te conozcan, te tratan bien, y eso es lo que me hace sentir orgulloso de ser dominicano. No que si tú eres de otra parte te miran ahí con una cara como quien dice: “¿Y éste quién es?”, allá nunca te mirarán con mala cara, siempre te mirarán con cara buena. Siempre te tratarán bien,

²⁹⁹ Feliu *et al.* (2012), reworking el concepto de comunidad imaginada de Benedict Anderson, y el de nacionalismo banal de Michael Billig, describen las prácticas y discursos acerca de la pertenencia que se forman en los locutorios de Barcelona, donde los/las clientes/as y tenderos crean una identificación en tanto que inmigrantes que convive con las diversas identificaciones nacionales.

³⁰⁰ Ya explicamos en el la nota a pie 47 que “latino” o “Latinoamericano” son categorías que se crearon en instancias políticas de lo que geopolíticamente se llama “Latinoamérica y el Caribe”, pero que al mismo tiempo tienen significados diferentes según el contexto local específico: no es lo mismo ser “latino” en Estados Unidos –y suponemos que hay una variabilidad intra-nacional también–, que en algún país como Bolivia o Colombia, o en una ciudad como Barcelona.

donde quiera que vayas. O sea, yo lo he comprobado, como quien dice, ya.

Lucas se siente “latino”, y así se identifica en la Fundació donde acude a clases, aunque como él mismo afirma, usando la *cé* del acento local en castellano (representada por el fonema [θ/θ/]): “Como yo llegué más pequeño, pues ya me crié aquí como quien *dice*”. Esta *cé* ([θ/θ/]) aparece en algunas ocasiones, en otros en cambio aparece la *cé* del castellano hablado en América ([s/]). En efecto, existen complejidades que hay que tener en cuenta frente a la aparentemente limpia distinción entre un “latino” y un “español” que los mismos chicos tienden a hacer a nivel retórico. Esto confirma lo encontrado por Víctor Corona (2010 derrumbando estereotipos), al ver que se creaban, en barrios de la ciudad de Badalona, de L’Hospitalet y de Barcelona, la idea de una “variedad latina emergente” (*ibid.*: 155) en el lenguaje, a pesar de poderse comprobar una variedad grande de formas de expresarse y en consecuencia una gran complejidad de esta categoría de “latino”.

Las agrupaciones formadas alrededor de la idea de la nacionalidad suelen también referirse a rasgos que podríamos llamar folklóricos: la celebración de fechas inspiradas en fiestas religiosas como la Navidad en el caso de los chicos de países de Latinoamérica y la Pascua³⁰¹ en el caso de Dionut que proviene de una tradición ortodoxa; una música particular, una comida, un estilo de festejar, un acento al hablar. En definitiva, unas prácticas culturales que proveen materiales para definir y establecer un cierto control grupal de las formas concretas de ser y de estar ideales en las interacciones del día a día. Pero en la práctica del día a día estas idealizaciones sobre lo que es ser y actuar como una persona de una nacionalidad concreta se desdibujan. Veamos un ejemplo.

Facebook es un lugar que se adapta a estas idealizaciones, porque se puede controlar los mensajes enviados y adornarlos con imágenes de banderas o de canciones, entre otras cosas. Al mismo tiempo, Facebook permite visualizar las complejidades de los sentimientos de pertenencia nacionales ideales de los jóvenes. Un ejemplo de esto es su identificación y la de los adultos con equipos de fútbol, ya sea el Fútbol Club Barcelona o la selección española de fútbol, al mismo tiempo que existe la identificación con la nacionalidad dominicana. Un día que estuve en la casa de los Sierra –en el piso de Gary–, había un partido en el que jugaba la selección española de fútbol. El padre de Gary exclama: “¡A *por ellos*, muchachos!” –“a *por ellos*” es una expresión española–, y Ámbar grita, emocionada durante el partido: “¡Gooooool!” y luego, mirándonos a todos: “¡Yo

³⁰¹ En Rumanía se celebra una semana después que en los países de mayoría católica.

soy española! Claro, mientras esté aquí yo soy española.” Los jóvenes, por su parte, son unos fieles seguidores del “Barça”. Dionut tiene su habitación pintada con un gran escudo encima de su cama, y es una afición que se celebra en superposición con la identificación nacional propia, y esto no representa conflictos.



Figura 27. Perfil personal de Gary. Captura del 01-2013³⁰².



³⁰² Gary y Emerson sostienen una bandera de la República Dominicana.

Figura 28. Perfil personal de Lucas. Capturado el 3-12-2012³⁰³.



Figura 29. Perfil personal de Emerson. Capturado el 21-04-2012³⁰⁴

En términos de los jóvenes, la conformación de estas agrupaciones basadas en la identificación nacional privilegian sobre todo un sentido de la solidaridad que se contrapondría a valores que se atribuyen al grupo al que pertenecen “los otros”, que pueden ser “españoles”, pero no solamente, pues como veremos más adelante también se pueden incluir personas identificadas como marroquíes. Emerson se ve a sí mismo como “igualito” a sus dos compañeros dominicanos del taller de mecánica, y como siendo sobre todo solidario:

E: Con Geron, Gary, nada, me la llevo bien con todos, porque soy una persona que me gusta hacer compañerismo. Que si tú me necesitas yo estoy contigo, que si no me necesitas yo busco la manera de... si

³⁰³ Se trata de una foto tomada en el estadio Camp Nou de Barcelona durante un partido del Fútbol Club Barcelona, en el que vemos a Lucas y miembros de su familia y de la iglesia ondeando las banderas del equipo de fútbol y de Honduras, su país natal.

³⁰⁴ Conversación entre un primo de Emerson que postea un comentario en su muro, la hermana de Emerson, Estrella, y el padre de Gary, Randolph.

hay algo que tú no entiendes, la manera de ayudarte... aunque no me lo digas “¡ven a ayudarme!”, o: “¡Geron, ven a ayudarme!”, nosotros somos así. Nosotros somos así, nos gusta echarle una mano a los compañeros. (...) Somos como decimos allá... como decirte... uña y dedo. (...) Es lo que te estaba diciendo: los tres somos igualitos.

Este joven define a las personas que se guían por lazos de intercambio porque “buscan tu amistad para beneficiarse ellos, y que tú te beneficies de lo mismo que ellos te brindan”, en contraposición al interés económico que según ellos encarnan “esos españoles que viven pendientes del dinero”, y completa, mientras me comenta que él estaría contento con un sueldo de “400 euros, 300 euros” por media jornada laboral³⁰⁵: “y yo soy de las personas que no soy muy amante al dinero, que si tengo que ayudar a una persona de verdad yo la ayudo”³⁰⁶. Vemos que el origen nacional y también los recursos económicos de los que dispone forman parte de ese sentimiento de pertenencia.

Retomando la conversación con Gary y que comencé a aportar antes, en el siguiente extracto me comenta que a diferencia de “aquí”, “allí” las personas son amables de forma desinteresada, después de haberme explicado que según él todas las personas son bienvenidas en su país.

G: Por ejemplo, tú eres un turista y vas allá, si tú vas a un hotel, tú piensas que sólo te van a tratar con la sonrisita de lado a lado, después de que vas más allá piensas que la gente te va a mirar con una cara... Pues si sales del hotel, y te vas para los campos, siempre ves a las personas alegres. O sea que tú vas allá, y no sólo en el hotel que te van a dar una sonrisa, sino en todos lados. Como en algunos países que son así, que sólo te dan la sonrisa en un hotel, ya pa' que digas “qué bonito es aquí”, no, allá... en todo el país te vas... te sientes alegre.

Es interesante que elija el turista como personaje para su historia sobre alguien que recién llega a su Neiba natal. Un turista que llega a un hotel se

³⁰⁵ El salario mínimo interprofesional en España por media jornada está alrededor de los 400 euros al mes.

³⁰⁶ Cabe anotar aquí que en muchos casos la actitud colaborativa que recibí de los jóvenes de esta etnografía se debía a esta solidaridad, pero que creo iba más allá de la procedencia geográfica. Desde mi punto de vista, esta ayuda se debía tanto al hecho de que ellos me identificaban como latina como por el respeto que puede inspirar alguien que ellos ven está haciendo su trabajo. Ellos me dieron a entender lo que Lucas me dijo una vez cuando le pedí que me dibujara un mapa de los lugares a los que iba en la ciudad, un poco perplejo por no entender la finalidad de un ejercicio así: “Si te sirve en tu trabajo...”. De hecho, podemos decir lo mismo del resto de participantes en esta etnografía, educadores, profesores, padres de familia ellos accedieron a colaborar en mi trabajo, entre otros intereses— por un sentido de la solidaridad .

presupone tiene un cierto poder adquisitivo, lo que como veremos se contrapone a los recién llegados en este caso pobres que podrían estar representados por los “haitianos”, forma en la que Gary, Emerson, y en general varios jóvenes dominicanos y sus familias se refieren a las personas de Haití que van a la República Dominicana buscando medios de vida. Esto se puede pensar como una translación a un caso concreto de la distinción entre vagabundo y turista que desarrolla Bauman (1996:59), que es básicamente la distinción entre un recién llegado con capitales de todo tipo y con otro recién llegado con capitales no legitimados –entre ellos el económico, pero no solamente–.

Por su parte, Dionut se siente rumano. Aun y así, él no suele traer a colación en nuestras interacciones su sentimiento nacional, si se le compara con sus compañeros de taller. Esto podrá entenderse con más claridad gracias al siguiente punto. Este joven define principalmente como un rumano no gitano debido al estigma que recae sobre esta categoría. Su grupo de amigos provino durante al menos dos o tres años de sus primos, muchos de ellos llegaron a Cataluña pequeños y algunos nacieron aquí. Aunque tenía contacto con jóvenes “españoles” a través de ellos, su círculo era principalmente rumano-parlante. También mantiene contacto con sus amigos y primos que están Rumanía a través del Facebook y Skype –llamadas a larga distancia a través de Internet–. Pero en todo caso, una vez comenzó el Proyecto Europeo, abrió su círculo de amistades a otras nacionalidades, guiado por intereses en común que trascendieron la procedencia nacional.

El “aquí” y el “allí”

Haremos especial mención al binomio “aquí” y “allí”, por ser una categorización recurrente en el trabajo de campo como acabamos de ver en el ejemplo de Gary y porque suele aparecer en los estudios que se centran en los aspectos subjetivos de las migraciones internacionales. Por ejemplo, García Borrego (2009) muestra que los jóvenes que entrevista redefinen lo que significa el allá y el acá según sus relaciones actuales, según sus recuerdos sobre el pasado, y también según sus propias identificaciones. Pero aún así, insiste en afirmar que estas ideas se refieren a lugares concretos, a los territorios abandonados u ocupados a raíz de la migración³⁰⁷. Por otro lado, sin plantearse

³⁰⁷ Uno de los peligros de esta asunción, que ya habíamos apuntado en la introducción a este trabajo, es la esencialización de lo “migrante”, así se intente hacer en términos positivos y teniendo un cuidado epistemológico que nos consta tiene el mencionado autor. Así, se puede terminar afirmando que: “Uno de los rasgos que caracterizan al modo en que estos sujetos estructuran simbólicamente el espacio geográfico es

la diferencia entre espacio y lugar que presentamos antes para el caso de la contraposición entre la calle y los lugares seguros experimentados como tales por los jóvenes y sus familias³⁰⁸, algunos autores han propuesto una ruptura con lo que llaman la manera “geográfica” de entender los “contextos” en los estudios sobre migraciones internacionales, prefiriendo estudiarlos como “(re)presentaciones de situaciones relacionales” (García Castaño *et al.*, 2011:205), y no como totalidades geográficas –países, ciudades, o barrios– de origen y de llegada.

Nos es posible entender el significado del “aquí” y el “allí” que ha emergido como separación categórica durante el trabajo de campo en boca de todas las personas de esta etnografía gracias a la idea de que los “contextos” pueden ser también *lugares* que pertenecen al orden de lo vivido y de lo experimentado y que no se corresponden necesariamente con el orden de lo físico del espacio cartesiano y del movimiento por espacios de este tipo.

precisamente que la gran mayoría de ellos manejan una dualidad de referentes territoriales significativos. Su experiencia del territorio es distinta de la de los hijos de familias no-migrantes. Para estos últimos, es muy probable que el territorio sea un escenario fijo donde se desarrollan sus vidas, un marco espacial más o menos amplio pero rígido, desprovisto de plasticidad. Por el contrario, los hijos de inmigrantes habitan un espacio estructurado subjetivamente por dos polos –como mínimo–, a los que suelen aludir con los términos de “allá” (el país de origen de su familia) y “acá” (el lugar en que residen, pudiendo referirse a España, a Madrid o a un barrio de esta ciudad). Para los hijos de no-migrantes, nacidos y crecidos en el mismo país en que residen, no hay un allá lejano y/o pasado que se contraponga a un acá cotidiano y presente, un polo territorial fuerte que actúe como contrapunto del lugar que habitan día a día. El lugar donde viven tiene para ellos un carácter casi absoluto, a falta de quedar relativizado por la experiencia de otros lugares significativos (Colectivo Ióé, 2005)” (García Borrego, 2009: 46-47). No creemos que la vivencia de dos lugares como separados, antagónicos, el uno perteneciente al pasado y el otro al presente, sea específica a lo que se suele llamar “los migrantes”. Es algo que le puede suceder a alguien que se muda del medio rural al urbano –y viceversa–, de un barrio acomodado a otro “popular”, entre otras situaciones posibles, y en definitiva, a una persona que cambia de ambiente y con él los esquemas de interpretación que antes daba por descontado y que ya no funcionan en el nuevo ambiente (Schütz, 2012). En efecto, desde el punto de vista sociológico, la figura del extranjero implica movimiento, pero no se refiere necesariamente a un movimiento desde otro país, sino desde un espacio simbólico a otro que puede estar cercano físicamente hablando (Simmel, 2012).

³⁰⁸ No nos referimos a espacios cartesianos, a recintos físicos delimitados como podrían pensarse lo son la escuela, los domicilios de los jóvenes, el barrio, o un campo de fútbol. Nos referimos a los espacios experimentados, es decir, a “lugares”, lugares que existen como producción simbólica, física, institucional, etc., de cuerpos históricos que perciben dentro de un marco hecho que es el producto de estos elementos (Casey, 1997).

El “allá” tiene, en efecto, diferentes significados para diferentes actores que ocupan posiciones –y que poseen disposiciones– diferentes. De hecho, la vivencia es diferente para Gary y Emerson por un lado y para Dionut y Lucas por el otro. Gary y Emerson asocian el “allá” con todo lo positivo que consideran no tienen en el “aquí”, por ejemplo el respeto y dedicación de sus profesores, o una holgura económica. Esta holgura está representada por el colmado del que la abuela de Gary es dueña en Barahona, por ejemplo, o los objetos –bambas y teléfonos móviles– que el padre le compraba a Emerson con las remesas que enviaba³⁰⁹.

La experiencia de Lucas y Dionut con respecto al “allá” es diferente a la de los otros dos chicos, y son similares entre sí. Lucas llegó más pequeño a Cataluña, y aunque busca no perder lo que él asocia a “lo latino”, como un acento, una música, y algunos de entre sus amigos, él recuerda las muertes violentas de varios de sus familiares en su ciudad natal –Tegucigalpa–, y es según esta vivencia que se forma su “allá”. Dionut, por su parte, recuerda su “allá”, Rumanía, como un lugar en el que tuvo que quedarse junto con su hermano mayor, que tenía aproximadamente 16 años en ese momento, durante algunos meses cuando sus padres vinieron a Cataluña por primera vez. Él recuerda esto como un evento muy duro, y recuerda querer reunirse con ellos en Barcelona lo antes posible. También recuerda ese “allá” como un lugar donde no hay oportunidades de trabajo, donde hay escasez y corrupción. Como él mismo cuenta: “He nacido en Rumanía (...) es mi país, pero no me gusta (...) no está bien ahí.” Le pregunto el porqué, y me dice, seguro: “porque hay crisis, mucha crisis, y no hay dinero, no hay trabajo, no hay nada, nada, nada (...) yo quiero quedarme aquí, aquí quiero vivir, aquí sigo adelante”. Cabe anotar que los testimonios de sus padres sobre la transición desde la época comunista a la actual completan el recuerdo que tiene Dionut:

D: Yo lo que me ha contando mi madre, yo cuando me he nacido ya no estaba [el comunismo], ya llevaban dos años que... dos o cuatro, me parece, que salían, por lo que me ha contado mi madre. (...) Que estaba mucho mejor ¿eh? (...) Sí, que todo el mundo tenía trabajo, que... y ellos tienen el piso, suerte por esta temporada, porque le han dado el piso que como se han casado, no sé qué, un piso estaba antes de mis abuelos, que se ha muerto y le han dado a ellos, y estaba mucho mejor, tenían trabajo, *la única cosa que no tenían, no tenían comida* [sic]... que le faltaban, por ejemplo aceite, patatas, todo eso no tenían. (...) les daban unos tiquets y tenían que esperar una cola grandísima, grandísima, grandísima, que les dieran un poquito... (...)

³⁰⁹ Remesa: Dinero enviado por una persona trabajadora a su hogar de origen para contribuir a cubrir los gastos.

Pero tenían dinero, tenían trabajo, mi padre trabajaba en la mina, se pagaba muy bien, muy bien...

Aunque haya un desplazamiento en común entre todos –el que se muda de país–, y haya un estatus jurídico común –el que corresponde a ser extranjero– la experiencias no son las mismas, y por esto, los significados que se asocian a los lugares tampoco. Por ejemplo, yo he nacido en un país de Latinoamérica, Colombia, y percibo algunos rasgos culturales en común, entre yo y ellos, entre Ataúlfo –nacido en México– y ellos, y entre Ataúlfo y yo, pero por ejemplo cuando hemos estado todos en la casa de éste último, queda en evidencia que las formas de vida son diferentes y los gustos son diferentes. Ellos ven como algo positivo que yo sea colombiana, como si de una cualidad se tratara, lo cual debo reconocer me ha permitido construir una relación de confianza más rápidamente con los jóvenes nacidos en alguno de los países de América. Pero no compartimos tantas cosas como podría pensarse. No vamos a lugares parecidos en nuestros momentos de ocio, no compartimos el grueso de la música que nos gusta, ni la comida que comemos. De hecho, el ser “latino” es una construcción local. Como ya mostré en la introducción, “Latinoamérica” es una construcción política que tiene sentido en contraposición a otras construcciones políticas como “Europa” o “Estados Unidos”³¹⁰. Por ejemplo, yo no me sentí “latinoamericana” hasta que no trasladé mi residencia a la ciudad de Salamanca.

En efecto, los documentos de identificación de estos jóvenes muestran que han nacido en ciudades de República Dominicana, Honduras, y Rumanía. Lo interesante es ver que la identificación con el país de nacimiento es el fruto de una negociación que ocurre en el contexto al que han llegado con sus familias, a veces apropiándose de estas categorías nacionales, pero buscando poder negociar el significado de estas categorías en el “aquí”.

La iglesia y la fe religiosa

En segundo lugar, hablaremos de la fe religiosa y de la Iglesia Poder Global, porque también tienen un papel como aglutinador en los contextos que estudié. Ya describimos en el capítulo metodológico esta Iglesia, que está ubicada en una antigua bodega industrial del barrio de Vàrraga y a la que asisten más de 50 o 60 personas cada domingo. Todos los jóvenes de esta etnografía reconocen la

³¹⁰ Ver pie de página 39.

tradición religiosa de la que provienen, católica en el caso de Emerson, Gary y Lucas, y ortodoxa en el caso de Dionut. Emerson, como ya describimos en un capítulo anterior, enciende velas a “San Pancracio” para que le salga un trabajo, y se dirige a Dios en su perfil de Facebook, Gary fue criado por varios años por su abuela, adventista estricta, y su madre lee la Biblia con una señora que los visitaba a su piso de vez en cuando. En cualquier caso, esta fe religiosa se convierte en una comunidad de pertenencia sólo en el caso de Lucas, porque la Iglesia Poder Global a la que hemos hecho referencia de manera reiterada en este trabajo, tiene un papel central en su vida y un grado de organización elevado. En efecto, asiste a esta congregación desde pequeño porque según me cuenta sus padres ayudaron a fundarla en un barrio de Barcelona, hace unos 10 años. Rosa y Sebastián, 2 de los 3 hijos del Pastor Ezequiel y la pastora Paulina, junto con Armando, un chico “colombiano como tú, parce³¹¹”, que de hecho conoceré un poco después, son sus mejores amigos y se conocen desde los inicios de la Iglesia. La Iglesia es una fuerza centrípeta y es central en como se piensan sus miembros. Es una organización que genera sentimientos de pertenencia en Lucas, y también guía de manera fuerte con quién se relaciona y lo que hace con su tiempo, está presente en el vocabulario que utiliza, y en los “principios morales” o *doxae*³¹² que buscan seguir con sus acciones. Además, es una comunidad que requiere una inversión de tiempo semanal fija, las mañanas del domingo para las reuniones generales y algunas tardes entre semana o del domingo según si se asisten a cursos extras como el curso para parejas o el curso para aprender a gestionar las finanzas domésticas. En esta iglesia hay parejas mixtas de latinoamericanos de varias nacionalidades con personas de varios puntos de España y Cataluña, parejas de personas nacidas en Latinoamérica y también personas solteras de varios lugares de Europa, como es el caso de una italiana y un italiano de mediana edad. Esto no significa que se disuelvan las identificaciones nacionales: de hecho se trata de identificaciones que se van superponiendo.

La familia

En el caso de estos jóvenes, las comunidades nacionales y en el caso de Lucas, con la comunidad formalmente reunida en torno a la “fe cristiana”, están relacionadas y en cierta forma superpuestas con la familiar. Podríamos decir que

³¹¹ Parce: amigo en lenguaje coloquial colombiano.

³¹² “*Doxa*” es un término que usamos en el sentido definido por Bourdieu y que hemos definido en el marco teórico de este trabajo.

ésta última es un criterio de agrupación que abarca las otras dos que hemos presentado. Es una fuente de lazos de reciprocidad y de recursos de todo tipo, y en consecuencia de protección y de capital simbólica localmente legítimo. Ya vimos en el capítulo anterior la importancia de la familia no solamente en términos de solidaridad material si no también en términos de apoyo simbólico para la valoración de los chicos frente a un sistema educativo y laboral que los va expulsando. Para ellos, su familia es el único apoyo incondicional con el que cuentan. En efecto, repiten en muchas ocasiones que “la familia es lo más importante”. Cabe recordar que todos ellos cuentan dentro de sus aspiraciones el “formar una familia”. Como pasa en el caso de la Iglesia que acabamos de ver, la familia genera un sentimiento de pertenencia, y de forma expresa en este caso también de protección –protege y hay que contribuir a su protección–, y al mismo tiempo representan el recurso relacional al que han tenido acceso de forma más evidente al arribar a vivir Cataluña. Los amigos de Emerson y Gary, que para comenzar son primos entre ellos, son miembros de su familia, una familia que se define en términos amplios: no sólo se incluye a los miembros de la familia nuclear, sino a familiares lejanos en la línea de parentesco. Ellos suelen hacer bromas sobre el gran tamaño de su familia. Por ejemplo, Ámbar, madre de Gary, afirma que:

Si nos echan a todos de aquí [sic], ¡uuuh! por lo menos 7 u 8 aviones [se ríe]. Aquí somos muchísimo’. Tal vez por eso también uno se ha adaptado más aquí. Porque al tener tanta familia que siempre nos vemos, nos llamamos, se adapta uno más...

Dionut se relacionaba sobre todo con sus primos y primas en Barcelona, hasta que hizo el taller y amplió su círculo de amistades, conoció a su novia Estefanía –lo es aún– y comenzó a alejarse de los primeros.

Estas agrupaciones pueden y han sido de hecho pensadas como repliegues autárquicos, y en definitiva como la muestra de la voluntad de no integrarse. Es con la intención de disipar estas sospechas que tanto los jóvenes como sus familias insisten que se llevan bien con personas de cualquier nacionalidad y de cualquier religión, y que tienen amigos de muchas partes del mundo. Hay que decir que esto se contradice con el hecho de que sus relaciones suelen seguir los criterios antes mencionados. En cualquier caso y como podemos ver, estos grupos no deben leerse como la voluntad inequívoca de personas que supuestamente no quieren “integrarse al conjunto de la sociedad“, sino al contrario como una manera, dados los recursos tanto económicos como simbólicos disponibles –y en consecuencia las posiciones disponibles–, de la búsqueda de una pertenencia en términos dignos y valorizantes.

Esto no significa que todo acerca de estos grupos deba leerse como algo sólo positivo, de manera simplista, únicamente viendo una de las caras de la moneda. Las agrupaciones que se van practicando y reunidas alrededor de los criterios que acabamos de presentar comportan aspectos también obstaculizadores. También, veremos que en su “dentro” hay una diversidad con respecto a los recursos que se tienen. Esto tiene consecuencias que veremos a continuación.

Las paradojas de las agrupaciones de pertenencia

Como ya dijimos, las agrupaciones alrededor de las cuales se reúnen estos jóvenes implican unos lazos de solidaridad, y una fuente de protección y de reciprocidad. Pero se puede decir, como veremos a continuación, que tienen límites en dos sentidos. En primer lugar, límites en su capacidad de mantener la estabilidad material de sus miembros, y en segundo lugar limitan el margen de maniobra por el efecto de las exigencias normativas que implican.

Protección

Un día visito el piso en el que vivían Dionut y su familia, pues voy a hablar con su madre Nicoleta. Nos recibe en su salón a Greti, una compañera de doctorado que me acompañó para traducir del rumano lo que Nicoleta dijera, y a mi. Mientras estamos hablando, oímos una voz que grita desde una de las habitaciones, en rumano. Es el padre de Dionut, al que su cuñado –con el que trabaja en el sector de la construcción y de las reformas– le pide quedarse en casa ese día para evitar una inspección del Ministerio de Trabajo, ya que no tiene un contrato legal. Al poco rato abre la puerta, y una niña de dos años aproximadamente sale corriendo hacia nosotras. Se trata de la hija de una amiga suya “una amiga rumana que hoy trabaja”, me traduce Greti, a la que Nicoleta le cuida las hijas cuando ésta no puede. Aquí vemos que para la familia de Dionut, las redes de relaciones familiares (el cuñado con el que el padre trabaja) y nacionales (la amiga rumana con la que Nicoleta intercambia favores), son importantes para el flujo de la vida cotidiana.

Por otro lado, Emerson, me cuenta que aunque no tenga trabajo en este momento y que su único ingreso provenga del dinero que le da su hermana y su padre:

Aquí estoy muy bien, porque así ellos no me exigen que yo traiga plata, que traiga algo, que yo no me siento que ponga de esta parte, no. Ya yo llego y digo; “tengo hambre”, “venga, mira a ver qué hay en la nevera”. Hay veces que digo, vengo de la casa [de su piso que

comparte con otra tía y un primo] y si tengo dinero le digo... paso por ahí mismo por donde compramos el vino [a granel] y traigo dos o tres botellas de vino y ya nos las bebemos nosotros aquí y...

N: Claro, claro, ya es a otro precio la cosa...

E: ... que gasto menos.

Estos son sólo dos ejemplos de los muchos que aparecieron durante la etnografía de que la auto-identificación con agrupaciones definidas según la nacionalidad –o una idea más flexible de procedencia–, la membresía familiar –también en términos flexibles pues los amigos pueden considerarse como familia en un momento dado–, o de una fe en común, representa una fortaleza porque son la base para unos lazos de solidaridad e intercambio que son un recurso relevante para el mantenimiento de un cierto grado de estabilidad material en la vida cotidiana e incluso para negociar significados positivos que contribuyan a la legitimación de esta categorización e identificación como inmigrantes, dominicanos, latinos, rumanos.

Pero al mismo tiempo son organizaciones con un poder limitado para hacer frente a la vulnerabilidad material, por ejemplo la que fue generada a partir de lo que se llamó la crisis financiera del 2008³¹³. Ofreceremos sólo uno de los numerosos ejemplos de esta etnografía. Ámbar, madre de Gary me cuenta la historia del piso que quisieron comprar a través de una hipoteca, “[e]ntre mi hermana, mi tío y yo, pero no pudimos con ella y se la dejamos al banco.” En efecto, el tío se quedó sin trabajo durante la crisis del empleo en España y no pudo cumplir con los pagos, generando la ruptura de la relación con este miembro de la familia. Por mucho que se generen lazos de solidaridad que se creen sólidos por la pertenencia a una agrupación común, en varios casos esto no es suficiente para evitar la erosión de las condiciones de vida, y en este caso, que Ámbar y sus familiares no puedan cumplir con las cuotas de una hipoteca que pidieron uniendo fuerzas en la época económica pre-crisis.

Movimientos “laterales” y “ascendentes” que se limitan

La auto-identificación con las categorías disponibles para nosotros y que marcan nuestra pertenencia a una agrupación, también implica el compromiso con una serie de valores morales que implican una normatividad fuerte en cuanto a los comportamientos que se esperan de los que se consideran miembros de

³¹³ Hacemos una breve excursión sobre esta llamada crisis en la introducción general a este trabajo.

esa comunidad. Desde el punto de vista de los jóvenes esta normatividad está relacionada con una idea recurrente que es la de ser “un verdadero” amigo, un verdadero colaborador, dominicano, cristiano, entre otras cosas, que abarca desde las formas culturales de tipo folklórico que hemos descrito atrás hasta el cumplimiento de principios de solidaridad y reciprocidad, y que prioriza de forma repetida la idea de autenticidad, o lo que Isaac González llamó el espíritu auténtico (2010).

La exigencia de coherencia con tales principios, como por ejemplo el “usted tiene que ser el mismo dentro y fuera de la Iglesia” que reitera el Pastor Ezequiel durante las reuniones generales, pueden actuar como una delimitación a la agencia de los jóvenes tanto en sentido lateral como en sentido ascendente. Una limitación en sentido lateral se refiere a la movilidad en términos de sus interacciones cotidianas, de los lugares a los que se espera vayan y a las personas que encuentren. En sentido ascendente, las expectativas de futuro diferentes que también podrían llevar a diferentes posiciones por ejemplo laborales pueden ser limitadas también, como consecuencia del control de las interacciones y lugares frecuentados.

Dionut, Emerson, Gary y Lucas pueden actuar también como veedores de esta coherencia y de este cumplimiento para con ellos mismos o con otras personas, pero también pueden desafiar estas expectativas. Veamos un ejemplo. Dionut llegó al barrio que hemos llamado Serrano y se conectó con las personas con las que sus padres ya tenían relación: sus tíos y primos. Su mundo era “rumano”, y a él en cierta forma le parece normal que así fuera, sobre todo por el hecho que la única lengua que conocía era el rumano. En efecto, cuando explica el porqué de su sufrimiento durante el primer año aquí comenta que “[f]ue muy malo, como no conocía a nadie, [y] no hay ningún rumano en este cole...”. A raíz de su participación en el Proyecto Europeo comienza a abrir su círculo de relaciones a jóvenes diversos. Los jóvenes que participan en él son diversos en todos los aspectos –nacionalidad, lugar de nacimiento, color de piel, situación familiar, aspiraciones profesionales–, como ya hemos notado al principio de este capítulo. Ellos se diferencian de los amigos hombres de su círculo de amistades “rumano” –sus primos y los amigos de sus primos, nacidos aquí y en Rumanía– en cuanto a aspectos culturales nacionales –otra vez el folklore del que hablamos antes– y también en cuanto a proyectos de vida, pues estos chicos “españoles” y “rumanos” no se plantean un oficio diferente al de sus padres. Mientras sus antiguos amigos ya han comenzado a trabajar en el sector de la construcción, Dionut comienza a empaparse de otro tipo de aspiraciones, esta vez relacionadas con las actividades audiovisuales. Este alejamiento no le hace gracia a algunas personas de su antiguo círculo, como a su amigo Ionel, que conoce

desde su ciudad natal –Bacău– y que desconfía de las personas que tienen un color de piel que ellos no identifiquen como blanco.

Dionut intenta mantener separados esos dos círculos de amistad en su día a día, pero en Facebook, los contextos de la vida cotidiana pueden superponerse (Hakim Fernández, 2013) y producir situaciones singulares e incómodas, que exigen una gestión por parte en este caso de Dionut. En la siguiente foto podemos ver al grupo que asistía en la Fundació a los talleres audiovisuales. Abajo podemos ver el comentario “ba dar fa si tu poze cu niste albi ca e cam intuneric pe acolo (Tío, deberías tomarte fotos con gente blanca para variar, se está poniendo como oscuro por ahí)”³¹⁴ escrito por Ionel, al que Dionut no hace ninguna réplica.



Figura 30. Pantalla del muro del grupo del taller audiovisual. Captura del 24-02-2012³¹⁵.

La primera vez que le pregunté sobre esto, Dionut evadió el tema, incómodo. Meses más adelante, cuando ya había acabado el taller, me manifestó que:

D: No, él es así, que no... no le gusta este rollo... él con rumano nada más, pero porque viene de un pueblo que... no sé, que estaba ahí todo el rato y... un pueblo muy, muy pobre... que...

³¹⁴ Es la traducción de mi compañera de doctorado Greti Ivana.

³¹⁵ De izquierda a derecha: Dionut, Lucas, Gary, Sofyan (vino 3 veces al taller), y Emerson. Los comentarios son de –en orden–: de Ionel, de un contacto de Facebook de Sofyan, y de Idoia, profesora de Dionut y Lucas en La Fundació La Porta.

N: ¿Y qué tiene que ver el pueblo, con... ?

D: No sé, él así, él cuando ha llegado aquí estaba como... que no confiaba en nadie, y tampoco confiaba en personas ¿sabes? Que estén... Marruecos, para él todas esas personas son personas malas, por ejemplo para mí no... bueno, y también, puede ser que también cuando he llegado aquí, los de Marruecos los estaba viendo muy mal, pero hasta cuando he llegado y he visto que también hay... personas buenas, porque en el Proyecto había chicos de Marruecos que estaban bien...

Al mismo tiempo, Dionut conoce en el Proyecto a su actual novia, Estefanía, una joven que nació en Bolivia. Aunque sus padres están de acuerdo con esa relación, y de hecho la acogen para que viva en su piso, Dionut está desafiando las normas de su comunidad, en el sentido que asegura que si fuera a Rumanía, sus amigos “la mirarán un poco... empezarán un poco a hablar mal de ella”, pero que “para ella, para que no sienta mal, creo que diría que es española”, y que “si hablo que es española, todos me lo creen, no... no creo que se darían cuenta que no...”.

Dionut imagina un desafío a las normas de la comunidad de la que proviene pasando por el disimulo del motivo de un posible conflicto y no por el desafío frontal.

En el caso específico de Lucas –del que ya apuntamos algunos elementos en el capítulo anterior con respecto a la compaginación entre la cultura escolar de la Fundació La Porta y a cultura de la iglesia–, a nivel de las redes de relación, estas exigencias normativas de la Iglesia se superponen, a veces con conflicto pero no necesariamente, con un mundo que también le atrae que es el de la música rap y elementos de lo que se puede llamar una cultura callejera. Durante nuestro trabajo de campo, Lucas amplía su red de relaciones a través del Proyecto Europeo, como veremos hace Dionut, pero al cabo de unos meses abandona estas amistades, incluido a Dionut con el que se habían acercado durante el desarrollo de la productora que querían montar junto con Naima –una de las chicas del Proyecto Europeo en otra localidad–, enfocándose en las relaciones de intercambio y de amistad que encuentra en el seno de su Iglesia. La Productora estaba pensada como proyecto laboral, y por esto pensamos que es otro ejemplo de cómo la pertenencia a una agrupación puede limitar tanto los movimientos que hemos llamado ascendentes como los laterales.

Relaciones de poder dentro de las agrupaciones

Por otro lado, el trabajo de campo me ha permitido comprobar que hay relaciones de poder al interior de las agrupaciones, cuestión que sucede al interior de las familias, de los grupos de connacionales, de las organizaciones de

carácter religioso. El caso de la Iglesia es paradigmático en el sentido de que hay unas relaciones económicas desiguales, por ejemplo en el caso de los pastores que reciben un ingreso económico gracias a los aportes de los feligreses, aportes que son en cierta forma obligatorios, y que se hacen a pesar de las difíciles situaciones económicas a las que aluden las autoridades de la congregación durante las reuniones. Otro caso que encontramos es el del padre de Dionut, del que ya narramos un episodio en el que estuvo comentándonos a Ataúlfo y a mi una tarde en casa de Ataúlfo, que su padre se había quedado sin trabajo porque el “señor que lo llamaba a trabajar”, es decir su tío –el padre de una de sus primas y amigas, Anca–, le debía una suma grande de dinero, “si le pagara a mi papá, no tendríamos ningún problema”. El papá es vulnerable a este tipo de situaciones porque no conoce ninguno de los idiomas locales, y como ya evocamos no tiene un contrato de trabajo con el cual acudir a las autoridades correspondientes para buscar protección.

7.3 Procesos de distinción para negociar el valor

Estos jóvenes también rechazan el ser colocados únicamente en las posiciones devaluadas que hemos visto se abren para ellos. Esto, implica un rechazo a través de sus prácticas a la autoridad de las personas que ellos adscriben al grupo de los que estigmatizan, rechazo que como veremos opera en el plano de lo simbólico–.

Como se mostrará en los párrafos que siguen, existe una tensión entre el rechazo de las categorías, y el compartir los principios en los que se basa la formación de estas categorías. Existe una aparente contradicción entre, por un lado, rechazar las categorías que colocan a estos jóvenes –y a sus familias– en posiciones devaluadas, de las cuales como hemos visto ellos son conscientes, y el seguimiento de ciertas normas para evitar que se nos confunda con alguien que no merece el respeto. Esta contradicción entre el cumplimiento de normas y su rechazo tiene una lógica, que es la búsqueda de posiciones respetables, o dicho de otra forma, de buscar capital simbólico para sí.

“Esto lo ha dañado más la inmigración”³¹⁶

Como ya podemos comenzar a entrever gracias a los ejemplos que hemos ido desplegando en los apartados anteriores, tanto los jóvenes como los adultos

³¹⁶ Palabras de Ámbar –madre de Gary–, como veremos a continuación.

que los rodean comparten muchos de los recursos simbólicos que se usan para dar sentido y definir la realidad, haciendo parte al fin y al cabo del espacio social que conforma este universo de relaciones. Personas o agrupaciones que a simple vista podríamos parecer muy diferentes entre nosotros podemos compartir muchos valores, creencias y normas. En este apartado intentaremos entender algunos de elementos que contribuyen a que esto sea así.

En efecto, cuando se habla de discursos mayoritarios o *mainstream*, o el sentido común, que están por lo general canalizados por los medios de comunicación, se está haciendo referencia a que son discursos compartidos y recreados por todos nosotros según las herramientas discursivas de las que disponemos –y no únicamente por medio de nuestras experiencias, como se podría pensar–.

La vez que pude hablar con Ámbar –madre de Gary– a solas, le pregunto: “¿Cómo ves los jóvenes?”, me relata una visión de peligro y de caos:

Fatal. Yo no entiendo. Porque aquí al lado de mi casa hay una banda, y se reúnen todos los días, no es que sea sólo durante el fin de semana, se reúnen cada día. ¡Y ahí hacen de todo! Y... es que de vez en cuando tú oyes en las noticias o en el periódico que han matado a algún chaval por una banda. (...) ¿es que no tienen padre, no tienen madre? (...) Y ahí cada rato viene la policía, ¡y hay veces que se ha llevado a alguno! (...) Y es que no son solamente los de fuera, es que están mezclados todos. Están entre españoles, dominicanos, Ecuador, Perú, todos... se hace una mezcla. (...) Yo hago algo en la calle, y por mi pagan todos los dominicanos, normalmente.

Cuando le pregunto por las razones por las que piensa que esto sucede como ella lo ve:

A: Queda mal decirlo, pero esto lo ha dañado más la inmigración, aunque yo sea inmigrante. Yo tengo 11 años aquí, ¡y eso antes no se veía! Lo de los grupos que tienen... ¿cómo le dicen aquí? ¡que son grupos que hasta nombre tienen! ¡las ñetas, los ñetas, los latin kings! ¡y esos grupos son de nosotros! aunque haigan uno o dos que sean de aquí. Pero si hay 20, hay 16 inmigrantes.

N: ¿Y por qué crees que se hayan armado aquí esos grupos?

A: Yo no creo que se haya nacido aquí, porque esos vienen desde donde nosotros.

N: Tú habías oído hablar de bandas antes de venir aquí?

A: En nuestros países sí.

N: ¿Y en Dominicana?

A: En mi país, no, nunca. Ahora, en la capital no sé. Yo soy muy de campo, yo no soy de capital. Pero es que nunca, ni siquiera en las noticias.

Me contó de una anécdota en que una señora mayor le gritó en la calle cuando paseaba el perro de la señora para la que trabaja, en Sarrià:

“Ah, encima de que vienen a invadir el país a uno, es malcriada!”. y yo me volví y le dije “no señora, no he sido malcriada, simplemente porque le estoy diciendo que la perra no es de problemas, la puedo llevar suelta”, “y de invadir el país, primero léase la historia a ver quién invadió primero a quién, que ustedes invadieron el nuestro primero antes de nosotros venir aquí”, se fue calladita!

Le pregunto, pensando que desarrollaría esta idea: “¿y por qué crees que les viene esa idea de invasión?”, a lo que me responde:

Bueno, pues de que ahora mismo *somos muchos*. (...) Sí... pero es que también hay que ver el tiempo atrás, (...) [c]uando estaban mal, ¿a dónde fueron? Pues ahora que nuestros países no están bien, ¡venimos a donde ellos! Pero... claro, es que también de repente que te entren así, a tu país una multitud de... ¡es que somos de todas partes! ¡hay de todo! Pero nosotros venimos aquí a buscarnos la vida, no hacemos mal a nadie.

Como se puede ver en este extracto y en interacciones presenciadas por mi, he podido comprobar que los discursos emitidos en los medios de comunicación sobre la inmigración, sobre las llamadas bandas juveniles, y sobre el excesivo volumen del flujo inmigratorio son avalados por la mayoría de agrupaciones que componen nuestro contexto de investigación, y esto convive con el sentimiento de injusticia, de malinterpretación para con ellos –como ya hemos visto a lo largo de este capítulo–. Vemos también, gracias al ejemplo de la narrativa que maneja Ámbar que se ha establecido una asociación entre ‘demasiada inmigración latina’, ‘descontrol’ y ‘bandas’. Idoia –profesora en La Porta– narra su recuerdo sobre la época en la que comenzó a oír en las noticias de estas agrupaciones organizadas: “Claro, cuando empezaron a hablar de las bandas en la TV, yo decía: ‘¿Ahora tengo que comenzar a tener miedo?’”. Mikel –profesor de la Fundació La Porta–, por su parte, afirma que: “Nosotros no nos hemos podido adaptar a todo lo que ha venido. Es que piensa que aquí lo que ha habido es un desembarco, ¡un alud!”.

Que el número de inmigrantes o el porcentaje de inmigrantes con respecto a la población que se suele llamar autóctona sea “muchas” no es un hecho, si no una valoración subjetiva (Grimson, 2011b) y relativa –muchas con respecto a

qué–, que está en constante disputa. Por otro lado, la idea de que la diversidad genera problemas de forma supuestamente natural ha sido analizada y criticada desde la antropología social, y llamada “fundamentalismo cultural” (Stolcke, 1994).

Las opiniones acerca de que la inmigración que hay es demasiada, y de que las llamadas bandas son una consecuencia de la venida de inmigrantes son un ejemplo de “dados por descontado” (Berger y Luckmann, 2006) en ese universo de significados. Estas ideas que tomamos como realidades evidentes son versiones de la realidad que están en disputa, influenciadas por la violencia simbólica, es decir, como un vaivén entre el reconocimiento y el desconocimiento de los principios que colocan a los jóvenes y sus familias en posiciones degradantes, o dicho de otro modo, como un vaivén –o sea un proceso– entre procesos de categorización e identificación con las categorías generadas durante esta categorización.

En consecuencia, buscaremos los fundamentos para estas opiniones en otro lugar. Una vez más el enfoque epistemológico del trabajo de Elias (2012) nos anima a buscar respuestas en las relaciones entre las agrupaciones –auto-identificadas y categorizadas como tales– y no en el número o conflictividad de “inmigrantes”, “negros”, “dominicanos”, “latinos”, o “rumanos”.

Ser racista como privilegio

Los jóvenes, así como sus familias, han estado en otro tiempo y espacio – esta vez geográfico– en la posición dominante del que tiene el poder de juzgar y discriminar a otros que no pertenecen en base a criterios como la nacionalidad, el color de la piel, la religión, o a la diferencia cultural.

Un ejemplo que ya ha sido documentado en otras investigaciones como la de Luca Giliberti (2013b), que es el de la equiparación, en República Dominicana, entre el “ser negro” y “ser haitiano” y de que éstos últimos son asociados con pobreza y necesidad. Esta consideración coincide con el hecho de que el grueso de la inmigración hacia la República Dominicana está compuesta por ciudadanos de Haití, y que la mayoría vive en la pobreza o en la pobreza extrema.

E: Pero ahí me parece que era un poco racista...

N: ¿Tú? Explícame esto.

E: ... con los haitianos. (...) Porque yo decía que como decía el Rajoy aquí: “España para los españoles”. Y yo ya luego decía: “Estos malditos negros de mierda que vienen pa’ acá ahora a quererse

apoderar del país”. Pero fue después de que vine aquí que me vine a dar cuenta de la forma de la cual yo trataba a los *pobres haitianos*³¹⁷ allá. Y la forma que yo he visto a los españoles aquí tratando... a inmigrantes, latinos...

N: Mh... ¿y qué has sacado de esa comparación?

E: Que por las dos veces que he ido a Santo Domingo he juzgado la forma de que... (...) ves a los haitianos vendiendo bambas, cosas así... que yo a veces me pregunto: “Si eso se lo mandan de Estados Unidos a ellos ¿por qué lo venden?” Hasta que un día uno me sentó, cuando fue en el primer viaje que fuimos, [y me explicó] que esa es la forma de nosotros buscarnos la vida, que nosotros no tenemos de cómo buscarnos la vida.

(...)

E: No, porque me pasaban por el lao y me decían que si yo quería alguna bamba y yo le decía: “Oye, ¿pero a mí me hace falta que yo compre esa vaina?, váyaseme de ahí, coja su lao, o coja pa’su país”, y eso. Y después que vine aquí me sentía mal conmigo mismo.

N: Si, porque aquí... es la misma vaina, ¿no?

E: Es lo mismo. Aquí me están tratando... Aunque a mi no demasiado. Aquí yo he visto como tratan a los latinos como si fueran... una basura. Como si fueran una basura, porque mira, por ejemplo, la misma forma de trabajar. Que hay personas que salen sábado a las 2 de la tarde, y tienes que entrar el domingo a las 6 de la tarde [este es el caso de Ámbar, su tía y madre de Gary]. Yo digo que esa es una forma de la cual ellos están explotando, están abusando del inmigrante.

Esto podría pensarse como una toma de consciencia sobre cómo se construyen las representaciones sobre “otros”, proceso asociado por Emerson con una forma de pobreza, y de vulnerabilidad, aprovechadas por los y las empleadoras, y que se traducen en duras condiciones de trabajo y vida. Pero en la práctica la categorización “haitianos” sigue haciendo parte importante del universo simbólico de Gary, Emerson, y sus familiares.

³¹⁷ Énfasis de la autora.



Figura 31. Foto en el muro personal de Facebook de Emerson.
Capturada 14-05-2012³¹⁸.

Cuando le pregunto sobre el “racismo” en la República Dominicana, Gary afirma, sorprendido, después de haberme contado sobre lo que él consideraba el racismo que había sufrido desde su llegada a España y de la amabilidad de la gente en República Dominicana, que:

G: Allá no hay racismo.

N: ¿No hay racismo?

G: No [se ríe].

N: Pero yo te he oído decir algunas veces como: “¡Oye, eres un haitiano!”, ¿eso qué quiere decir?

³¹⁸ En esta foto se encuentran la mamá de Gary, Ámbar, otro primo de Gary, Estrella, la hermana de Emerson, un tío, y el padre –padrastro– de Gary. Sentado en el suelo está Emerson. La hermana de Estrella, que es la que publica esta foto, suele hacer bromas diciendo que Emerson es un haitiano, y aquí hace alusión a que es tan negro que no se ve en la foto. Una persona hace un comentario diciendo algo como “te va a matar Emerson”, y Emerson defiende a su hermana diciendo “dejala kieta”. El humor es una manera común de mediar los temas de raza, tanto en sus interacciones como en las mías con Gary y Emerson, y también en las veces que visito el piso de los Sierra –piso de donde vive Gary–.

G: [Se ríe] ¡No, eso es relajando³¹⁹! Creo que hay un poco, pero sólo con los haitianos. Porque son unas personas... malas, ¿sabes? Es que como van... con vainas de vudú y vainas d'eso, sólo por eso les caen mal, son... gente ladrona, no... tú nunca puedes confiar en uno de ellos, ¿sabes?

Ámbar, su madre, dice que: “¡Nosotros somos pero súper racistas con los haitianos! (...) El que no la hace a la entrada, la hace a la salida”. Me explica, con la intención de mostrarme por qué ella desconfía de los “haitianos”:

Llevo 11 años trabajando en mi trabajo y mi jefa deja todo, dinero, prendas, anillos, todo lo deja para donde quiera (...) que dura tiempo que no sabe dónde está que no sabe dónde lo deja, y después lo encuentra. Pero el haitiano no, el haitiano te burla. Tú le das confianza, lo metes en tu casa, y te lo digo porque en mi casa trabajaron muchas haitianas en el negocio de comida que tenía mi madre (...) pero es que todos los haitianos que han pasado por mi casa han robado. Y es que son todos [“menos una”, de la que también me cuenta, una señora que ayudó a su familia a criarla a ella y a su hermano, y a la que llamaba “mamá”].

Una de las probables razones por las que no se abandona la categoría de “haitiano” a pesar de haber experimentado en carne propia el ser asociado con características negativas es porque el significado de la categoría se ha adaptado a la nueva situación de estas familias. Al adaptarla según las circunstancias presentes, “aquí”, se permite su uso como elemento de distinción en los círculos de relación con connacionales que comprenden también lo que ser un haitiano significa, como el recordatorio de que ellos también tienen acceso a una posición de dominación relativa, aunque sea en el “allá” imaginado. Así, se puede interpretar que Ámbar, Gary y Emerson rechazan estas categorías simbólicas cuando se aplican a sí mismos –“inmigrante”, “negro”–, pero comparten al mismo tiempo los principios de distinción en los que se basan estas categorías.

Podemos ver una situación parecida en el caso de Dionut, que asegura que los extranjeros en su país lo pasan mal, y que aunque van pocos porque “no hay nada para hacer”, él recuerda como se burlaban del acento que usaban “los chinos que vendían ropa”. “Todo el mundo se ríe de cómo habla. (...) Sí, bueno, yo también”, “si va un negro en mi ciudad, pobrecito”, me comenta. Gracias a esto vamos viendo que para Dionut su color de piel y de ojos son una ventaja –es una forma de capital simbólico, diría Bourdieu–. Por otro lado tanto él como sus padres han tenido problemas soltándose al hablar el castellano o el catalán. Su padre no habla ninguna de las dos lenguas porque le da vergüenza: “tiene miedo

³¹⁹ Relajar: bromear.

por culpa de mi tío, del que trabaja ahora con él, porque antes trabajaba también con él, y se reía de él cuando hablaba algo”.

Ya habíamos visto que los jóvenes y sus familias han enfrentado presencialmente y a veces de forma indirecta lo que hemos llamado *rechazos*. Habíamos visto que los rechazos por ellos imaginados eran relevantes e incluso tenían consecuencias pragmáticas. En el momento de imaginar lo que otros pueden llegar a hacer o a pensar en contra de ellos juega un papel relevante la relación que ellos establecieron con otras agrupaciones en sus países de origen, agrupaciones categorizadas según una pertenencia nacional extranjera –“chinos” en Rumanía, “haitianos” en República Dominicana–.

Diferenciándose de “otros inmigrantes”

Como hemos visto hasta ahora, la auto-identificación con “lo inmigrante” como alguien del que otros con más poder se aprovechan, y la inconformidad con los episodios en los que ellos identifican una falta de respeto hacia un inmigrante, no significa que se critiquen los discursos dominantes sobre las diferencias culturales sobre las que está construida la categoría.

En esta etnografía hemos comprobado que la división entre grupos de “inmigrantes” según la percepción de una diferencia e incompatibilidad cultural persiste³²⁰, aunque se podría pensar que su situación material y su proximidad en términos espaciales los acercaría también desde el punto de vista simbólico. Así, los efectos de la violencia simbólica antes explicada se hacen sentir en las fronteras simbólicas que se construyen entre grupos de lo que desde una perspectiva externa se podría pensar como “inmigrantes”, como una manera de escapar a la categoría estigmatizada. El distinguirse de otros inmigrantes es un recurso de valorización usado por los jóvenes y los adultos de sus familias con los que pude compartir algún rato o conversar más en profundidad.

Estábamos los cuatro jóvenes, Ataúlfo y yo en el aula donde hacíamos los talleres de audiovisuales, planeando a qué jóvenes músicos invitaríamos a formar parte del documental³²¹. Por parte de Emerson había salido la idea de invitar a un músico amigo suyo, que se ha llamado a sí mismo Negro Eterno, que vive en un barrio del centro de Barcelona. Es DJ y pincha dembow, hip-hop, y otros

³²⁰ Hallazgo que se viene reiterando entre las primeras investigaciones en las que participé desde el 2006 y estas.

³²¹ Para una explicación sobre este documental, ver el capítulo metodológico.

ritmos³²². Gary propuso el grupo conformado por sus primos, New Star Revolution, y Lucas propuso un grupo de hip-hop de la ciudad de Sant Joan Despí. Sólo faltaba Dionut. Ataúlfo propuso: “tenemos que buscar algo más... porque al final va a ser sólo sobre...”, a lo que Gary respondió, reactivo: “Sobre dominicanos”. Emerson respondió: “Es que... yo mayormente conozco a...”, y Ataúlfo aclara: “No, claro, yo no estoy diciendo nada en contra... cada uno tiene sus redes... pero podríamos pensar en tener una variedad de estilos”. Más adelante durante el taller, propone a los jóvenes: “Bueno, yo conozco a unos chicos del Casal del Centre que hacen rap, y lo guay es que son chicos como ustedes, son emigrantes... hay chicos de África, de Barcelona, de Marruecos...³²³”. Emerson reacciona: “¿De dónde? Ahí si me sorprendiste [dice riendo], ahí sí me dejaste...”. En ese momento interpreté este episodio como que Gary y Emerson defendían su origen frente a cualquier cosa que pareciera una agresión, aún entendiendo que Ataúlfo no intentaba agredir a ninguno de los chicos. Percibí que Emerson no estaba de acuerdo con ser englobado en una categoría de “jóvenes emigrantes” de Ataúlfo, junto con chicos marroquíes específicamente. Cuando hablamos a solas, quise ahondar en el tema, y tenemos el siguiente diálogo:

N: ¿Y tú tienes amigos marroquíes?

E: Eh... he compartido donde yo trabajaba, en Gerona, y aquí ahora en el taller³²⁴.

N: ¿Y qué tal?

E: Bien, bien... son personas que aunque te dan una impresión a simple vista, pero si luego los empiezas a tratar, son... son muy buenas personas.

N: ¿Y a ti que impresión te daba, las primeras veces?

E: Al principio, lo que yo decía era... ahorita coge este hombre, y como esta gente son tan locas, les da por ponerse una bomba, ¡y explotar a todo el mundo aquí! (...) Pero después con el tiempo que los fui tratando ya dije: “¡Coño! No es lo que uno piensa.” Esta gente se preparan, ellos... (...) si hay que hacer esto se preparan ya mentalmente para hacerlo...

³²² Su canal de Youtube es: www.youtube.com/channel/UCJW8IUSbHjPNjt4eX_qhb5A

³²³ Casal del Centre: Centro de ocio para jóvenes en el centro de Barcelona.

³²⁴ Se refiere al taller de mecánica en el que está haciendo las prácticas profesionales de su programa formativo.

Podemos interpretar esto como una estrategia para desmarcarse de otros grupos estigmatizados por otras razones. En este caso, lo marroquí es asociado con el Islam, asociado a su vez con terrorismo. Emerson proviene de una tradición católica, por lo que no acepta ser englobado con un marroquí “islamista” y “terrorista”. En definitiva, este episodio muestra una de las formas concretas que toma la violencia simbólica en el caso de estos jóvenes, pues se están avalando discursos mediáticos y políticos ampliamente difundidos. Esto convive con el hecho de que estos chicos y sus familias se auto-identifiquen con “los inmigrantes”, e incluso con “un moro” si la situación lo amerita –como vimos al principio con el episodio del “moro” al que estaban insultando en el metro– cuando son ellos mismos los que usan la categoría³²⁵, pero no aceptan que un externo les incluya en esa agrupación. A este respecto, Idoia –profesora de Dionut y Lucas– había notado que: “a Lucas le da mucha rabia que le llamen inmigrante y... bueno, en la clase (...) para provocarlo le llaman inmigrante, (...) pero es que es más, los que no lo son, no le llaman tanto como los que sí que lo son.”

Este análisis permite entender que lo que se podría pensar como resistencia simbólica queda descrito de forma más exacta como un proceso de distinción que desde una posición descapitalizada se practica con respecto a otros grupos también descapitalizados.

Un ejemplo más de cómo se concretan las categorías que funcionan en el día a día de los jóvenes en lugares son las discotecas. Éstos son *lugares vividos* en donde se comparte la música que materializa significados compartidos o de los que se busca una distancia simbólica (Martínez, 2007). Aunque la música se use como un vehículo que materializa estos significados, éstos significados son dinámicos, y forman parte de un proceso que acompaña al objeto o “producto” musical. Es, de hecho, a lo que parece hacer referencia los términos usados por los jóvenes como “fiestas de latinos”, “discotecas de rumanos”, o “música latina”–.

Una vez más, vemos que las fronteras simbólicas que se ponen en práctica en el día a día no distinguen un nosotros limpiamente distinto de un ellos, que es lo que solemos –todos los que componemos la sociedad– afirmar a nivel narrativo. En las prácticas las fronteras entre estas dos agrupaciones narrativas son permeables y dinámicas. Veamos el ejemplo de Dionut. Él afirma durante una

³²⁵ El caso de la categoría de “inmigrante” se parece al caso de la categoría “negro” o “haitiano” que vimos en la Figura 28: cuando se usa entre personas percibidas del mismo grupo no tiene una carga peyorativa sino de burla. En caso contrario, puede ser visto como un insulto.

conversación que mantuvimos a solas que no le gustan las discotecas “de rumanos” donde ponen “reggaetón”, “porque son muchos gitanos”, pero “hay veces que se ponen música house, y esto sí [me gusta]”. Más de un año después nos volvemos a ver y lo entrevisto de nuevo. En esa ocasión me habla más abiertamente sobre su parecer. Me comenta que “si un rumano entra en una discoteca de latinos, no está bien visto”, “por ejemplo, si yo entro, a mí no sé si me verán nada porque a mí todo me dicen que cara de español, así que pensarán que soy español, pero si, si sabrán que soy rumano, no sé si estoy muy bien visto (...) por los rumanos...” Me aclara que sí que le gusta el reggaetón, “porque es parecida a lo nuestro y sí”, pero lo negativo de esta música es que está asociado con “lo latino” y lo latino con fallos como ser bebedores y buscar peleas. También me explica que según él hay una lucha por el liderazgo entre los “rumanos” y los “latinos” –lo que a nivel de los “carácteres” los hace iguales al querer los dos ser los más fuertes– y porque los latinos asocian lo “rumano” con lo “gitano” y lo “gitano” con buscadores de problemas –avalando el prejuicio del que Dionut intenta deshacerse y que comentamos al principio de este capítulo–:

Por los caracteres que son dos personas como igual, ¿sabes? Y digamos que son... son cabezotas los dos y uno quiere salir delante del otro y al final llegan peleándose... (...) y también por los gitanos que hay aquí, y hacen... ¿sabes? Ah, que tú eres gitano rumano y no sé qué... (...) Aquí sí, aquí está mal visto.

Transgresores que cumplían las reglas o como proyectar una buena imagen.

Veamos el caso de Gary, que ya habíamos comenzado a desplegar en la descripción de su trayectoria biográfica:

N: ¿Y aquí vienen los polis mucho? Porque ahora en el metro habían dos policías...

G: Sí, siempre hay, *por eso es tan tranquilo este barrio*. Hay pa'onde quiera'.

N: Y se portan bien los polis, ¿o qué?

G: Sí... *argunos*.

N: Y los que no se portan bien... ¿por qué?

G: Porque le hablan mal a uno, hacen lo que se les da a ellos...

N: ¿Y a ti te ha pasado, o a alguien que tú conozcas?

G: No, pero siempre hay uno que habla mal.

N: ¿Cómo hablan mal? Para que yo me haga una idea...

G: No sé, si estás haciendo algo de una vez te dicen “¡estáte quieto!”, con mala voz, no te dicen “estáte tranquilo, por favor”, cualquier cosa te lo dicen con mala gana.

N: ¿Y tú lo has visto?

G: Mh, sí...

N: Cuéntame... no seas tan tímido [riendo].

G: Fue en un bar ahí, estaba yo con mi madre, y llegan ellos a revisar.

N: ¿Así no más?

G: Sí. Y ya sólo porque yo estaba con el teléfono, que deje el teléfono quieto, como si fuera que yo fuera a hacer algo por el teléfono, o... o algo. Y me lo decía con mala gana.

N: ¿Y por qué vinieron justo ahí en ese momento?

G: No sé, siempre les da a ellos por algo... además que es un bar dominicano ahí...

N: ¿Sí? Y ese bar dónde era, ¿era por aquí?

G: Sí, por aquí bien cerca.

N: ¿Es el bar donde va Emerson siempre?

G: Sí.

N: Y por qué, conocen a la dueña o algo así, o...

G: El dueño es primo de nosotros...

Gary está conforme con la presencia policial en su barrio, y de hecho cree que es esto lo mantiene seguro. Pero al mismo tiempo él es visto por estos mismos policías como un transgresor, no sólo a él sino a su familia. Así, su respuesta a esto es cumplir con las normas que identifica con “andar por el buen camino”, no le gustan los graffittis o vestirse con ropa que parezca de rapero, para evitar que lo confundan con un miembro de banda o con un vándalo. En efecto, él no quiere desafiar es autoridad, al contrario. Él se siente incómodo con lo que identifica como la razón por la cual él y su familia son *vistos* como transgresores, es decir su color de piel, e intenta quedarse en espacios controlados o seguros, como ya vimos.

En las prácticas del día a día, puedo observar como estos dos jóvenes

están preocupados por “proyectar una buena imagen”, según palabras de Emerson. En sus día a día, estos dos jóvenes consideraban importante el llegar a tiempo a las citas –por ejemplo, ni Emerson ni Gary llegaron tarde ningún día al taller audiovisual–, el que la ropa estuviera limpia o en buen estado. Términos como “la representación” –Emerson me contó varias veces que una novia española lo podía “representar” bien si caminaban juntos en la calle–, o “la buena presentación” en referencia a algún tipo de apariencia física o presentación de sí mismos en la calle o frente a personas que no los conocen son importantes para ellos³²⁶.

El Facebook es un lugar privilegiado donde materializar una imagen idealizada de sí mismos. La práctica de las auto-fotos tomadas en momentos que podrían parecer a simple vista íntimos –como acostados en la cama o en el baño de sus domicilios– pero que se convierten en semi-públicos en esta red social está muy propagado entre los jóvenes, a lo que se le suma el retoque de estas fotos para alcanzar la imagen deseada. Gary transforma sus fotos y en varias ocasiones aclara el color de su piel y de sus ojos con la ayuda de programas informáticos de retoque de imagen³²⁷. Los *collages* en los que se mezcla una foto de ellos junto con otros símbolos como vemos a continuación contribuyen a transmitir esos mensajes visuales sobre la imagen que desean “proyectar”.

³²⁶ Como ya indicamos en la primera parte de este capítulo, el discurso sobre la buena presentación está presente como un mandato para su acceso al mercado laboral, independientemente de su origen, sexo o aspecto físico.

³²⁷ En **Hakim (2014)** analizo los significados asociados por Gary a su color de piel, y como se despliegan éstos en su actividad en Facebook, así como la asociación entre su color de piel y su sensación de estar fuera de lugar en lugares no seguros como la calle.



Figura 32. Foto de perfil de la cuenta personal de Facebook de Gary. Capturada el 21-03-2015.

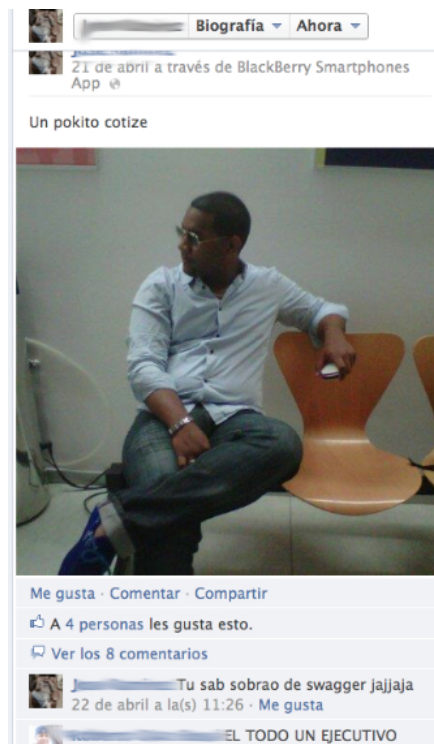


Figura 33 Muro de Facebook de Emerson. Capturado el 21-04-2012³²⁸.

³²⁸ “Un poko cotize” se refiere a “cotizarse”, es decir hacerse valer, y en este contexto significa algo como “lujo”. Podemos ver aquí los dos últimos comentarios que se le

El consumo [darle más importancia, más transversal] es importante para los jóvenes, y sobre todo la adquisición de ropa y de objetos tecnológicos. Si en el capítulo anterior hicimos mención al consumo como manera de adquirir valor en una situación de vida en que se topan con obstáculos constantemente y en el que se sienten culpables por su fracaso escolar, aquí desarrollaremos la idea de que el consumo es una manera de generar pertenencia a un todo más amplio que podríamos llamar sociedad. Todos y todas vivimos en una cultura consumista, y dentro de este orden de cosas el hecho de consumir representa para todos y todas una forma de pertenencia social y de proyección de una imagen de cómo queremos ser vistos. Lo que es particular de los jóvenes descapitalizados y calificados como inmigrantes es que el consumo se presenta como una de las pocas puertas de acceso a la pertenencia a algo más amplio y compartido, a la dignidad e incluso a la ciudadanía (Wacquant, 2006a)³²⁹. La pertenencia a algo más amplio que el grupo de connacionales, la propia familia, o la Iglesia se realiza a través de objetos como los móviles, los ordenadores, y la ropa. Las interacciones representan en este sentido oportunidades para deshacerse de la imagen que ellos asumen se tiene de ellos y de sus familias.

hacen a esta foto. El primero de los dos es de Emerson, que se refiere a lo *cool* que aparece en esta foto, y el segundo es del padre de Gary que se burla diciéndole en tono irónico que parece a una persona con un estatus laboral y económico elevado –el “ejecutivo”–.

³²⁹ “*Enfin, il faut ajouter la malédiction d’être pauvre au sein d’une société riche dans laquelle la participation à la sphère de la consommation est devenue la condition sine qua non de l’accès à la dignité sociale, voire le passeport pour la citoyenneté (surtout pour les plus démunis, qui n’ont rien d’autre pour attester leur appartenance).*” (Wacquant, 2006:35)



Figura 34. Dionut adorna su ordenador con un sticker del logo de una marca de ordenadores.



Figura 35. Pantalla del muro personal de Facebook de Emerson. Captura de 02-10-14³³⁰.

³³⁰ Aquí Emerson anima a los que lo siguen en Facebook a ver el móvil que va a estrenar. Su comentario quiere decir que ha conseguido eso tan guay –o cool–.

La cultura de calle

Al mismo tiempo que Gary, Emerson, Lucas y Dionut incorporan prácticas que indican que participan de los valores y discursos generales, algunos de ellos retoman algunos elementos de la cultura callejera, cultura que va en contra de la idea de orden compartida por el *mainstream*. A través de esta cultura callejera muchos jóvenes obtienen una visibilidad tanto en los medios de comunicación y en el espacio público en nuestro contexto (Feixa, Porzio y Recio, 2006). Hay aquí una tensión entre, por un lado y sobre todo en el caso de los jóvenes categorizados como latinos, un rechazo al ser vistos como "jóvenes de banda" por la carga estigmatizante que esto implica, y por el otro, retomar aspectos de esta cultura con fines expresivos. Se trata de un capital simbólico que funciona dentro de los grupos de amistad y una manera de negociar algo de poder en los contextos compartidos con los adultos. Como hemos visto, las llamadas bandas generan miedo y recelo. Es una manera de buscar el respeto o la valoración del propio capital cultural, la manera de vestir, de hablar, el lenguaje corporal. Es el caso sobre todo de Emerson y de Lucas, lo cual es interesante si tenemos en cuenta que estos chicos no pasan el tiempo en la calle y no reivindican frontalmente la resistencia a unas normas dominantes –ya sea institucionales o de los adultos–. Aunque Emerson evita que lo confundan con alguien que no "va por el buen camino", como ya vimos también en el capítulo anterior, al mismo tiempo:

En X [nombre de su ciudad de residencia]... Y [cerca de Vàrraga] tiene' una banda que gracias a Dios ninguno se meten conmigo, al contrario, me respetan, y si me ven en problemas, si me ven que necesito ayuda, me ayudan. Comparto con ellos, no lo niego, que si es beberme una botella con ellos, bien. Pero ya de ahí no [paso].

De hecho, a Emerson le atraen las historias del negocio ilegal –por ejemplo de "las drogas"–, construido en gran parte por el cine y la televisión, en el que la venta de drogas, los gánsters, y la presencia policial, son el *leitmotiv*:

Mayormente las películas que me gustan son de atraco, drogas... No es porque diga que algún día lo quiera hacer eso, sino porque como que me abren los ojos, me dicen el motivo de la calle, el motivo cuales son las consecuencias que llevan... por ejemplo, la misma novela de allá de Colombia, me gustan todas. Lo que tenga que ver con drogas, todas. Como ¡fíjate!, ahora salió una que estoy loco, la estoy buscando por todos sitios, que es la de Escobar el Patrón del Mal, creo que es así. (...) De lo que se trata, de cómo Escobar, lo dibujan como el ser que él era, la verdad, como se burlaba de los policías, como

mandaban matar a los empresarios, como hacer que ese chico del periódico que.... que dijo algo de él y lo mandó a matar.

Por otro lado, Lucas es “rapero”, y a diferencia de Emerson o Gary reivindica las señas asociadas a esta cultura como la vestimenta, y lo compagina con su fe cristiana y las normas que implican su pertenencia a la Iglesia Poder Global. Para él, escribir letras de rap es la manera de “transmitir lo que de verdad quieres expresar a los demás...”³³¹ En sus letras se menciona la “lleca”, aunque como hemos visto él no pasa el tiempo de ocio en espacios al aire libre. Una tarde que nos encontrábamos rodando nuestro documental en un barrio adyacente a Vàrraga, canta este rap, enfrente de mi cámara de campo:

Apariencias engaños, enemigos sin consciencia
principiantes de la lleca³³² que me colman la paciencia
desde mis 7 años recorriendo experiencias
pa' plasmar en el papel si lo pone la secuencia
escucha lo que traigo porque viene de la manga
si tengo papel y lápiz haré que mi mente expanda
son los versos liricales que fluyen por este micro los que me mantienen
en calma
sé que muchos no esperaban que me hiciera en este tiempo
si mi corazón suspira, ha llegado tu momento
debes sacar los versos que te consumen por dentro
tu mente es otro mundo, mi BCN el universo
la fama y el dinero y vivir de apariencias
haciendo daño a la gente y tirando de eminencia
si tú y yo sabemos, la vida de un hombre no se elije por valores
así que no me vengas a tirar que tú eres calle
si tú ni tu familia nunca ha aguantado hambre

³³¹ Esta es una “actualización de estado” en su perfil de Facebook del 13 de julio de 2013.

³³² Lleca: calle.

ni tampoco ha sufrido perder un ser querido

abrigar a un familiar en los tiempos [aquí se traba y deja de cantar]



Figura 36. Lucas canta mientras lo grabo³³³.



Figura 37. Foto del perfil personal de Lucas. Capturada el 16-02-2012.

Esta letra habla de varias cosas que hemos explicado hasta ahora. Para Lucas, la experiencia de la calle no es algo que esté al alcance de cualquiera, e implica alguna fatalidad. En efecto, habla de pasar hambre y de la pérdida de un ser querido que por lo que sabemos sobre su trayectoria vital se refiere a familiares asesinados en Honduras. Al mismo tiempo, la calle en este ejemplo es

³³³ Fotograma tomado de la grabación que hizo Gary.

un repertorio de experiencias a veces incluso vividas por otras personas cercanas, y no tanto vividas por sí mismos, lo que carga este espacio con significados simbólicos que van más allá del espacio físico concreto de las aceras de una ciudad y de las interacciones directas. La calle habla de situaciones extremas que conforman, en este caso, a Lucas –según él mismo–. La calle representa la desprotección que te obliga a defenderte por ti mismo, y el rap es un vehículo a través del cual canalizar estas experiencias.

Conclusiones

De la misma manera en que en el capítulo anterior las definiciones sobre el éxito y el fracaso de estos jóvenes se concretaba en ideas acerca del tiempo – pasado, presente y futuro– en este capítulo hemos visto que las fronteras simbólicas entre grupos tiene diversas concreciones locacionales –de lugar–.

En este capítulo hemos visto que existe un proceso de negociación contextual en la creación de las categorías que significan la pertenencia, la diferencia y la otredad. Como queremos indicar con el término de negociación, se trata de un proceso dialógico y relacional que implica a todas las personas que interactúan en el día a día. Estas personas se diferencian entre sí porque ocupan, como hemos visto, posiciones diferentes en el espacio social en el sentido que detentan volúmenes de capital diferentes

Así, la categoría de “inmigrante” significa cosas diferentes para los profesores de La Fundació La Porta, y para los educadores del Proyecto Europeo –Vera, Ataúlfo, y yo-. También significa cosas diferentes para mi como investigadora también venida de otro país como es el caso de Ataúlfo – Latinoamericano–, y para los jóvenes con los que solemos trabajar.

Se puede decir que la categoría de inmigrante y también las categorías que se van formando localmente en torno a una procedencia están estrechamente ligadas con vivencias de desventaja y al rechazo que se experimenta con y en el cuerpo, y que tiende a ser relacionada por las personas de esta etnografía con el color de los ojos y de la piel, y que en realidad se extiende a otros marcadores que constituyen el *habitus* de jóvenes hombres sin capitales legitimados.

El hecho de que Dionut, a diferencia de sus compañeros de taller, sea considerado –y se considere a sí mismo– como “europeo” nos habilita a comprobar que la construcción intersubjetiva de las fronteras simbólicas depende de una posición en el campo social que estudiamos, que por un lado constituye el punto de vista desde el cual se construyen los significados subjetivos en las

interacciones de la vida cotidiana, y que por otro lado está hecho –en términos teóricos– de que se considera como capital³³⁴ en un lugar determinado.

También hemos visto que los procesos de construcción de fronteras simbólicas son situacionales y dependen también de los roles que se pretenda ocupar en las situaciones de interacción. Las posiciones que ocupan estos jóvenes, además de estructurales e históricas, son situacionales, lo que hemos comprobado al ver por ejemplo que en ciertas situaciones de la vida cotidiana los jóvenes son o se imaginan estigmatizados, y en otras ocasiones son estigmatizadores, todo esto con el fin de ganar valor y distinguirse de otras agrupaciones que no lo tienen y no lo merecen tanto –desde su punto de vista–.

Hemos visto también como se van formando otras categorías de pertenencia que subrayan la solidaridad y que se basan en criterios como la procedencia geográfica, que a su vez se piensa en términos flexibles según la situación y que responden a estos procesos históricos de los que hablamos. Así, se puede hablar de “latinos”, “dominicanos”, “rumanos”. La pertenencia a una agrupación religiosa también confiere este sentido de dignidad y de cohesión. La familia, como agrupación importante que se superpone a las otras dos que hemos mencionado, también provee recursos materiales y simbólicos para conseguir una estabilidad que permite en gran medida que las actividades del día a día transcurran. Estos grupos se construyen discursivamente oponiendo su autenticidad en forma de solidaridad desinteresada frente a la ambición de las agrupaciones percibidas con más poder. Es una distinción encontrada en varias investigaciones realizadas en otros contextos como Estados Unidos y Francia con “gente de clase trabajadora³³⁵” (Lamont, 2000:2), en Inglaterra con mujeres blancas de clase obrera (Skeggs, 1997), o en Cataluña con jóvenes en un contexto urbano (Martínez, 2007).

Pero al mismo tiempo, el repliegue en torno a agrupaciones basadas en la nacionalidad no sirve como protección frente a la fragilidad material en la que están instalados, y tampoco borra las relaciones de poder que existen dentro de estas agrupaciones.

Nuestro análisis nos ha permitido rastrear en qué consiste la complejidad de las prácticas frente a la supuesta simpleza y claridad de “grupos” delimitados. Hemos visto que los grupos son más porosos, y que aunque la auto-identificación como “inmigrantes” funcione, al mismo tiempo esto no impide que

³³⁴ Estas definiciones se detallaron en el capítulo teórico del presente trabajo.

³³⁵ “Working class people” en el original.

haya enfrentamientos entre grupos precisamente percibidos como perteneciendo a una misma categoría de personas inmigrantes. Por ejemplo, los jóvenes latinoamericanos se perciben como diferentes a sus pares con ascendencia marroquí, como una manera de ganar valor para sí mismos al alejarse de otros grupos percibidos como estigmatizados. Es el caso narrado por Richard Sennett (2003) entre blancos y negros de un barrio desfavorecido de Chicago. La búsqueda de respeto y de capital simbólico se busca también a través de una valorización de culturillas maneras de hacer. Esto alimenta los procesos de diferenciación entre agrupaciones que desde una mirada externa podrían pensarse son “lo mismo”, lo cual constituye un insulto desde el punto de vista de los jóvenes, que no aceptan ser llamados “inmigrantes” por personas externas con más poder.

Así, vemos que a través de estas agrupaciones se fragmenta el campo social de personas que desde el punto de vista de los capitales que detentan se encuentran en posiciones muy cercanas las unas de las otras, y en el sentimiento de pertenencia las puede acercar simbólicamente a personas situadas en otras zonas de este campo social (Bourdieu, 1985). El hecho de poner a la delantera los orígenes percibidos de otros grupos con los que se comparten espacios físicos –como La Fundación o las calles–, o la pertenencia a una religión³³⁶ hace que el lugar social que les es permitido ocupar se rechace en el plano de la diferencia cultural del grupo con el que se auto-identifican, o de lo que Nancy Fraser llamó la redistribución del reconocimiento, y no en relación a la redistribución de los bienes, que son según ella las dos dimensiones de la justicia.

Hemos visto que la etnografía que presentamos nos ofrece un ejemplo local de la violencia simbólica que funciona en vaivén entre el que los jóvenes –así como sus familias– legitimen las ideas sobre las que se fundan los prejuicios de los que son objeto y por el otro rechacen estos prejuicios y a las categorías a las que van aparejados estos prejuicios cuando se aplican a ellos. Por ejemplo, los chicos no están de acuerdo con que se les confunda con pandilleros, pero al mismo tiempo ellos no tienen, o al menos no tenían, en buena consideración a los “marroquíes”, equiparándolos con terroristas o con personas de poco fiar. Dicho de otro modo, es un proceso por el cual las categorizaciones se convierten

³³⁶ Debemos reconocer que el nivel de organización interna de una comunidad como la practicada en el día a día basada en un origen común no es la misma que en un grupo con aspiraciones de institucionalización como es la congregación religiosa. No nos adentraremos en esta diferencia importante porque no es el objetivo del presente trabajo, aunque reconocemos que es un tema de investigación interesante en sí mismo.

en identificaciones. Los jóvenes, Gary y Emerson, pero también Lucas y Dionut buscan cumplir, y sobre todo mostrar que cumplen, unas normas que se entienden como mayoritarias y propias de las personas con valor, el respeto a la autoridad con la condición que se les respete, y, como es el caso para el *mainstream* consumista del contexto en el que vivimos, el hecho de consumir como una forma de pertenencia y de dignidad.

Capítulo 8: Poder

Para abrir este capítulo y centrar su interés, retornaremos al momento en el que Lucas habló en público durante el seminario internacional de clausura del Proyecto Europeo, en el que comenta el episodio en el que habían sido entrevistados por una locutora de Radio Vàrraga para hablar de su documental y del Proyecto, junto con Gary, Dionut y Ataúlfo. En el capítulo que titulamos “Fracasar”, transponíamos las palabras de Lucas con las que recordaba que la locutora del programa de Radio se había dirigido a ellos como jóvenes que habían fracasado en el mundo de la educación. Con las palabras de Lucas mostramos que la etiqueta del fracaso escolar tenía un peso importante en sus vidas, etiqueta de la que estaban intentando desmarcarse de forma constante y a través de varias estrategias que ya hemos analizado. Lucas completa su intervención diciendo:

[L]o que yo quería decir prácticamente es que hay mucha gente que sólo porque nosotros o equis persona no hemos seguido estudiando porque hemos cogido un camino que pensábamos que era más fácil que lo que es la ESO, piensan que nosotros... No toda la gente, ¿no? Que esto... que no se puede... y la verdad es que sí se puede. Sí podemos. Hay muchos caminos en la vida, nosotros elegimos uno diferente que ahora vemos que nos ha ayudado en el ámbito que estamos en el mundo profesional porque ya estamos trabajando en eso, ¿no? Por medio de cosas se creó una pequeña productora, ¿no? Que está tirando para adelante, aunque nos ha costado. Pero eso, decir que el Proyecto Europeo es un camino que nos ha ayudado mucho, y a pensar cosas que prácticamente no pensábamos, y nos ha ayudado a pensar diferente.

En efecto, Dionut, Lucas, junto con Naima –una chica que asiste a los talleres de Proyecto Europeo en un barrio del centro de Barcelona– y en menor medida Gary y Emerson, fueron parte de un experimento, una productora de videos y fotografía que llamaron Getting Productions, idea que se fue formando durante los talleres del Proyecto Europeo en la Fundació La Porta. El nombre hace referencia al programa formativo Arribar³³⁷, y está escrito en inglés pues los jóvenes consideraron que quedaba “más profesional”. En el momento de la alocución de Lucas ya se habían comenzado a notar las grietas en el proyecto,

³³⁷ Arribar es un nombre ficticio que intenta conservar la idea del nombre original y que se refiere a alcanzar un objetivo, llegar a algo que se busca.

ciertos roces entre sus componentes, malos entendidos, y conflictos que los jóvenes mantenían sin comunicar ni a Ataúlfo ni a mi.

En este capítulo analizaremos esta experiencia para poder entender la manera en que lo aprendido en los procesos formativos en los que están enrolados estos jóvenes se vuelca en un proyecto productivo que surge de ideas que están en la base del Proyecto Europeo, y en concreto la idea de “empoderamiento”. Si el objetivo general de la tesis es analizar la relación entre la tenencia de poder que conllevan diferentes posiciones en el campo social en las que las personas están emplazadas, y la negociación de estas posiciones en las interacciones cotidianas entre estas diferentes personas que ocupan diferentes posiciones en contextos de a vida cotidiana; el objetivo específico de este capítulo es enfocarnos en la manera en que las reglas del juego –o normatividades– de los diferentes contextos cotidianos en los que desenvuelven estos jóvenes, con especial atención en el encaje de los contextos formativos con el resto, impactan sus interacciones cotidianas, sus prácticas alrededor de la creación de Getting Productions, y en la gestión de las aspiraciones de vida que son relevantes para ellos.

Como ha sido el caso hasta el momento, hemos hecho el esfuerzo de tener en cuenta en los elementos empíricos elegidos para el análisis los tres niveles analíticos que construimos (la creación de fronteras simbólicas, el análisis de campos sociales, y el de las interacciones cotidianas).

En primer lugar analizaremos las aspiraciones de vida de los jóvenes, que están relacionadas con una negociación de su lugar con respecto a sus familias y a la sociedad en general. En segundo lugar articularemos estas aspiraciones con como se conjugan con los programas formativos en los que están enrolados, y analizaremos la experiencia de Getting Productions, su inicio, y su desenlace. En tercer lugar analizaremos la idea de empoderamiento que guía el Proyecto Europeo, sus potenciales y sus límites, privilegiando el análisis de cómo se pone en práctica en la vida de estos jóvenes.

8.1 Aspiraciones e ideas de éxito

Las aspiraciones de vida es un tema recurrente en el trabajo de campo, y es importante para los jóvenes y también para todas las personas relevantes en sus vidas. Creemos que las ideas relacionadas con su futuro son importantes porque son un motor para la acción presente. Los meses en los que puedo compartir situaciones con los jóvenes son vividos con ansiedad por ellos, porque

tienen la expectativa de acabar el año académico con un trabajo o un diploma que los lleve a la siguiente etapa de lo que quieren conseguir. Veamos cómo se concretan las aspiraciones de vida y como se imaginan sus futuros estos jóvenes, cómo se relacionan con sus entornos –y las personas relevantes que los conforman–, teniendo como telón de fondo sus condiciones de vida presentes.

Las aspiraciones de vida están relacionadas con una idea de éxito, y con una idea de lo que es ser joven, en el sentido de que ellos interpretan que están en una etapa vital en la que están aún probando vías de acceso a estos proyectos personales. Como veremos ellos manejan varios niveles de aspiraciones vitales, y diferentes ideas de lo que la concreción del éxito debería ser. Los diferentes niveles de aspiraciones tienden a corresponderse con diferentes tipos de exigencias normativas provenientes de diferentes tipos de adultos que tienen una importancia en sus vidas como sus padres, sus profesores o sus educadores.

Aspiraciones y futuro

Una de las mañanas que me encontré con Lucas en la Iglesia a la que asiste con varios miembros de su familia, Ezequiel –que junto con su esposa Paulina, son los líderes de la iglesia evangélica Poder Global a la que asiste Lucas– expresó dirigiéndose a su auditorio una idea que subyace a muchas de sus intervenciones, y es que “todos queremos ascender a comparación de nuestros padres, estar mejor que nuestros padres.”. Esta idea de mejora está presente en los relatos y en las prácticas de los cuatro jóvenes –y de sus familias–, aunque el significado concreto de lo que es mejorar cambia de joven a joven. Durante una sesión del taller de audiovisuales en La Porta, Ataúlfo les pide que graben una “video carta”³³⁸. Lucas salió al parque, enfrente de la casa de La Porta, y se grabó a él mismo diciendo:

Hola mamá, te quería hacer esta video-carta, este... para decirte cómo me veo ahora, ¿no? Y para verme hacia mi futuro, qué es lo

³³⁸ Video-carta: Se trata de un ejercicio que aparece en la “Guía de Empoderamiento” (p. 57) en los que se basan los talleres, y que consiste en que cada chico vaya a un lugar apartado del resto de los jóvenes, y se grabe a sí mismo durante máximo 2 minutos, dedicándosela a la persona de su elección y explicando “lo que quieran, sobre cómo se sienten, sobre qué planes tienen”, en palabras de Ataúlfo. Todo esto con la finalidad de presentarla al resto de compañeros –en el caso que ellos lo deseen así–, e incluso ponerla en la página web del Proyecto donde solía haber un flujo de jóvenes que accedían para ver videos colgados por todos los grupos en los que se estaba llevando a cabo el Proyecto. Gary no quiso filmarse a él mismo.

que... los planes que quiero, como me imagino, ¿no? La verdad es que ahora lo único que quiero es estudiar, para cuando llegue a ser grande, llegar a ser algo en la vida. Usted sabe que siempre me ha gustado la música. Uno de mis sueños es eso, llegar a tener un profesional... estudio de grabación, grabar mi propia música. Y bueno, la verdad es que ahora eso es lo que estoy haciendo, pero pasar a otro nivel. De aquí a unos años ya me imagino vivir en mi piso, independizarme, tener mi coche, estar con mi novia, al menos ya vivir en un piso. Porque la verdad es que... ya es hora, ¿no? Tengo que estudiar, tengo... ahora es un momento de prepararme, “momento de preparación” como usted me dice. Tengo que prepararme muchísimo, aprovechar cada momento, no estar perdiendo el tiempo, si no que... llegar a ser algo en la vida, ¿no? Eso es lo que yo quiero, no quiero quedarme parado, no quiero llegar a los 30 años o 40 años y vivir con usted, ¡no! No es por nada, ¿no? Pero es ley de vida, salir adelante para cuidarla a usted también, estar con usted siempre apoyarla en cada momento.

Como ya mencionamos antes, para los jóvenes, la opinión de sus familias es de vital importancia. Una de las razones para esto puede ser precisamente porque constituyen juntos un núcleo de apoyo tanto emocional, como residencial –es decir para tener un techo–, y económico, de forma más general. Otra de las razones de la importancia del núcleo familiar es que sus madres –con las que pude hablar más a fondo de estos temas– proyectan futuros que incluyen al grupo familiar, es decir, proyectos grupales. Se trata de un núcleo en el que se conforman lazos de dependencia y de rendición de cuentas mutuo, pero también de solidaridad. Como me decía Lucas un día caminando por el centro de Barcelona: “debe ser duro para una madre que sus hijos no hagan las cosas bien”. Esto acaba produciendo una *tensión normativa* entre diferentes definiciones de lo que debería ser el futuro, en definitiva.

Tanto los jóvenes como los padres condensan sus aspiraciones vitales en la idea de “mejora”. Sobretudo en el caso de Dionut y Lucas hemos podido observar *proyectos aspiracionales*, es decir, que difieren de los proyectos de vida que sus padres han recorrido. En el caso de Gary y Emerson, como veremos, la mejora consiste en recuperar el estatus perdido –por ellos o por sus familias–, lo que se traduce en conseguir un trabajo estable con un sueldo a cambio, en profesiones parecidas a las que podrían hacer las personas importantes de sus entornos cercano y en particular los hombres, dada la división de los trabajos según el sexo. En el caso de las familias de estos jóvenes, la movilidad ascendente es el objetivo del proyecto vital, incluida la de Gary y Emerson. Esto ocurre en un contexto general de movilidad descendente para las clases medias

y las trabajadoras, lo cual, en efecto, complica que esta movilidad ascendente se concrete.

En este sentido, las aspiraciones de los jóvenes implican una negociación con las exigencias normativas que reciben por parte de diferentes adultos que tienen un poder directo –aunque de diferente índole– sobre ellos, es decir, sus madres y/o padres, sus educadores o profesores, y en el caso de Lucas el líder de su congregación religiosa.

¿Ellos qué quieren hacer? Las aspiraciones que tienen los jóvenes suelen tener dos versiones: la que se corresponde al lugar que se les asigna de forma más general –trabajos manuales con salarios bajos–, que sería el caso de Emerson y Gary; y la que imagina trabajos más cualificados, y más creativos. Éstas suelen no encontrar lugar dentro de las opciones de formación disponibles, que por lo general se limitan a la oferta pública y gratuita, con plazas difíciles de obtener porque la demanda supera la oferta en muchos casos. En este sentido, el Proyecto Europeo con su componente audiovisual permite explorar estas vías más creativas, sobre todo a partir de la experiencia de hacer un documental. Como veremos, este proyecto abre posibilidades pero tiene también unos límites que será interesante analizar.

Volvamos al caso de Lucas. Él considera que aunque hubiera podido no habría ni siquiera intentado ir a la universidad, y me cuenta cuando estamos todos juntos con sus amigos de la Iglesia que ninguno de los que está ahí quiere ir tampoco. Son muchos años de conocimientos “muy teóricos” –siguiendo sus propias palabras–. En efecto, su amiga Rosa –hija mayor de los pastores Paulina y Ezequiel, los pastores–, que terminó el bachillerato y superó la prueba de Selectividad³³⁹ me cuenta que no le llamaba la atención ninguna carrera universitaria. Pensó en Fotografía porque le “encanta”, pero sólo había dos centros públicos que ofrecieran este Grado Medio, y el resto era muy caro. Me comenta que no la seleccionaron en ninguno de estos dos centros públicos, y según sus propias palabras: “[E]n la uni había, pero es que son 4 años, y ¡buf!”. Desde su punto de vista, 4 años de estudio son demasiados para ella, que quiere *hacer cosas*. Me cuenta que al final pensó que era mejor que no la hubieran seleccionado porque había descubierto que le gusta la fotografía como pasatiempo. Entra en septiembre a una academia privada a estudiar Diseño Gráfico, en un programa de Grado Medio³⁴⁰ que dura 2 años.

³³⁹ Examen de ingreso a la universidad en el sistema educativo español.

³⁴⁰ Frente a los estudios universitarios, el Grado Medio fueron diseñados para ser más prácticos, y con una duración más corta, y con una salida profesional más clara.

Lucas quiere estudiar un Grado Medio de “Imagen y sonido”, título al que se accede según la oferta y la demanda de plazas, y pagando una matrícula que según me cuenta Naima un día que estamos los cuatro –junto con Dionut– que: “ahora cuesta 730 Euros, Rajoy subió 360 Euros a todos los Grados Medios, ¡es un escándalo!”. Lucas y Dionut también se quejan de esto. Lucas escribe letras de rap, y quiere profesionalizar sus conocimientos sobre mezcla de sonido digital. Sus padres, y en concreto su madre, que trabaja como señora de la limpieza en un ambulatorio en Barcelona, aspira a que su hijo estudie enfermería. Como comenta:

Lo único que me estorba es La Puerta, o la enfermería... De todo lo que hago, me dicen que La Puerta es lo más importante, es lo que mi mamá quiere, pero es que sólo hay enfermería y esas cosas, [y] es lo que menos me jala.

Por otro lado, el Casal del Centre, donde conoce a Naima y a otros jóvenes que como él están interesados en la imagen y el sonido, es un espacio de interacción que escapa al control de sus padres y de los líderes religiosos, y en donde se ofrece como voluntario para ayudar a otros jóvenes a usar programas informáticos de grabación de sonido digital. Canta rap en el Casal con el grupo Warriors, e incluso hace una presentación pública y en un espacio al aire libre con ellos durante unas fiestas de otro barrio del centro de Barcelona. Lucas obtiene el permiso de sus padres para pasar tardes ahí gracias a Ataúlfo, a quien pide que hable con ellos por teléfono explicando que su hijo se está dedicando a “cosas educativas”, según me dijo el mismo Ataúlfo. Al mismo tiempo, en la Iglesia también hace experimentos musicales con los instrumentos, el ordenador, y el *software* que usan para las reuniones, con sus amigos de la Iglesia.

Dionut también tiene un objetivo. Quiere trabajar en los estudios de grabación de un canal de televisión, y es con esta motivación en mente que se apunta a los talleres audiovisuales.

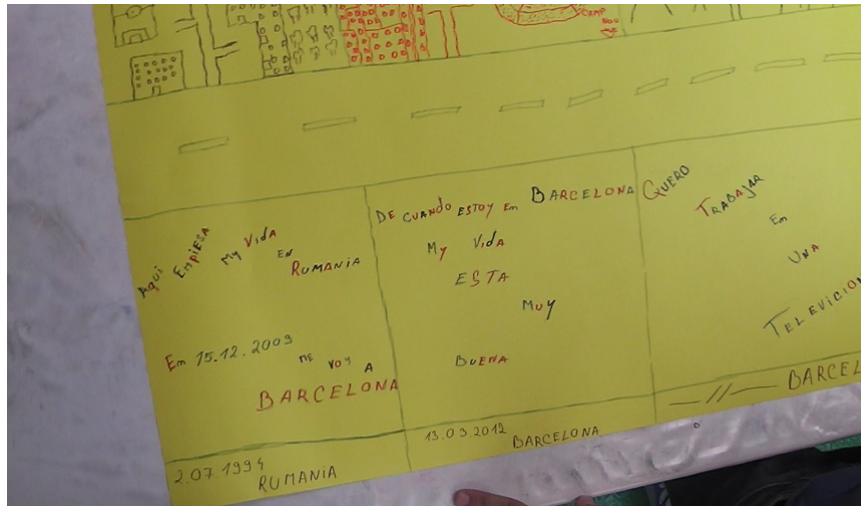


Figura X. Dionut escribe en un cartón cuál es su objetivo en un futuro³⁴¹.

Ya ha tenido contacto con cámaras de video y trípodes en Bacău –su ciudad natal–, a través de un primo que vino de visita en alguna ocasión a Barcelona y con el que graba un video titulado “Barcelona”, que publica en Facebook.



Foto de pantalla, perfil personal de Dionut, capturada el 23-02-2012 [compartiendo un video hecho por él durante la visita de su primo]³⁴²

Él quiere estudiar “Imagen y sonido” como Lucas y Naima, pero su familia, de la cual depende, tiene dificultades económicas para pagar su acceso. Aunque

³⁴¹ Se trata de la actividad que en la Guía de Empoderamiento que sirve como base a los talleres audiovisuales se llama “Mi camino” (p. 71).

³⁴² Traducción: "Este es mi primer material, no es el mejor, pero considerando que es el primero, está bien. Gracias a [nombre del primo] por los vídeos! No será el último, habrán muchos más."

tiene claras sus aspiraciones, cuando aparecen trabajos remunerados puntuales a través de su padre, él debe acudir. Esto tiene –al menos– un doble efecto: por un lado, lo aparta momentáneamente de sus propios planes, pero al mismo tiempo le recuerda y reafirma su deseo de no repetir la vida laboral de sus padres. La estrategia de él es, entonces, apuntarse al proyecto Proyecto Europeo, con la expectativa de poder acercarse a lo que le interesa y apoyar con entusiasmo los valores que busca transmitir –“trabajo en equipo”, “hablar de lo que sientes y te preocupa”, “aprender a pedir ayuda”³⁴³– y muestra un nivel elevado de compromiso con las actividades y con los facilitadores –Ataúlfo y Vera entre ellos–. El proyecto, y la continuación que propone después de los talleres de video participativo que es la formación como *crossworkers*³⁴⁴, es lo que entre sus alternativas más se acerca a su propio proyecto vital.



Captura de video promocional de La Fundació La Porta realizado por Dionut. 5-02-2013.

A medida que se va concretando ese futuro, y dadas las condiciones en las que está anclado el presente, volátiles, no hay margen para la planificación, y

³⁴³ Palabras de Ataúlfo, aunque son ideas que también aparecen en la “Guía de Empoderamiento”.

³⁴⁴ Retomaremos aquí la definición de Vera de la figura del *crossworker*: “[E]s una persona que ha[bía] pasado una dificultad pero además la había superado y está[ba] ayudando a su colectivo”.

cuando le pregunto a Dionut sobre su futuro cercano, me dice, categórico: “prefiero no decir nada porque en un día se puede cambiar mi vida”.

Por su lado, Gary y Emerson se orientan en cambio a trabajos manuales de baja cualificación. En el caso de Gary hacia la recuperación del estatus que su familia fue perdiendo de forma marcada a partir de los años de “crisis económica”. En el caso de Emerson, se trata de conservar el estatus que se familia ha ido construyendo con el tiempo en Cataluña. Por esto podemos llamar a este tipo de aspiraciones como “recuperacionales”, en el sentido de recuperar un estatus perdido. Eso no quiere decir que estos dos jóvenes no manejen varios planos de aspiraciones como Dionut y Lucas, al contrario. Gary también negocia entre varios tipos de aspiraciones. Por un lado, quisiera conseguir un trabajo como electricista o mecánico para poder contribuir a la economía de su familia. En varias ocasiones comentó que le hubiera gustado obtener una plaza en un PQPI de informática, pero no de programación, cosa que le sugerí, porque “tiene[s] que aprender muchas cosas ahí, y saber cómo hacerlo, y es muy complicado eso”, sino como “mantenimiento” de ordenadores: “Yo más me decanto por desarmarlos y armarlos de nuevo”, cosa que me dice en más de una ocasión como si le divirtiera la sola idea. Le gusta un programa de televisión que se dedica al montaje y desmontaje de aparatos. En ninguna de las dos ocasiones que lo intentó logró conseguir una plaza en estas formaciones.

Se sentiría cómodo con un trabajo manual e incluso artesanal, que implique montar y desmontar máquinas. De la misma manera que una formación que implique leer y escribir no está dentro de sus horizontes de plausibilidad, el trabajo de oficina parece no estar tampoco dentro de los futuros que él imagina posibles:

N: ¿Tú te ves en algún momento de la vida trabajando en una oficina?

G: ¡Nunca! [se ríe]

N: ¿Sentado, y como con un computador delante o algo así?

G: No, nunca me ha pasado por la cabeza eso. Yo no estoy pensando en trabajo.

N: Pero si yo te dijera por ejemplo qué te parece por ejemplo el trabajo de atención al cliente... no sé, Vodafone, o lo que sea, ¿cómo lo ves?

G: Está muy bien, pero yo como que no sé mucho hablar... Para tener eso tienes que enrollarte mucho, tratar de convencer al cliente...

N: ¿Pero te gustaría un trabajo de estar sentado, en un ordenador, tecleando?

G: Sí, puede estar bien. Sí.

N: ¿Y qué te parece por ejemplo los trabajos de los McDonald's y eso?

G: [Se ríe] Está muy bien. Cobran bien ellos, para las horas que hacen... tá bien ese trabajo.

N: ¿Y el trabajo de mecánica? ¿Cómo te lo pintas?

G: Muy complicado algunas cosas, pero está bien.

N: ¿Y pesado? O...

G: Depende de las persona que lo esté haciendo. Algunos... unos tienen más resistencia que otros. Tienes que estar de pie siempre, tienes que ensuciarte... todo eso.

N: ¿Y tú cómo llevas el tema de ensuciarte y eso?

G: Pues bien. No me molesta.

Pero detrás de esta aspiración de trabajo artesanal o manual que parece continuar con el tipo de trabajos que se espera hará, se esconde una aspiración propia. Cuando hablamos específicamente sobre lo que le gustaría hacer si pudiera elegir entre infinitas posibilidades, me comenta: “como me gusta mucho la música, me gustaría aprender de cómo montar música en los coches... Pero estos cursos aquí son de electromecánica. Pero yo no quiero eso, yo quiero un curso sólo especial en eso. Y aquí no se puede dar ese curso, sólo lo dan en Estados Unidos”, como ve en un programa de televisión que se llama “MTV Tunning”. Los productos culturales provenientes de Estados Unidos y que se consumen en el contexto local ejercen una clara influencia en como se imaginan un futuro ideal todos los jóvenes. El imaginario de que en Estados Unidos las personas pueden hacer lo que quieren en oposición a lo restrictivo que encuentran ser el contexto en el que viven actualmente, ha surgido de forma recurrente en todos los jóvenes, como veremos es el caso de Dionut, y como es el caso también de Emerson, que me dice que:

N: [Y] tus planes de irte para Estados Unidos ¿qué? ¿es probable o ...?

E: Si consigo trabajo es de modo lo más probable, pero si siguen las cosas igual que aquí, me voy.

N: Y ¿cómo harías?, o sea ¿cómo te lo imaginas?, ¿coges el avión y llegas allá...?

E: No, tengo planes de ir a Santo Domingo porque, porque no tengo visado americano, y aquí no lo puedo hacer. Tengo que irme de aquí a Santo Domingo y de Santo Domingo a Estados Unidos.

A Gary le apasiona la música, como a Lucas. Pero lo que le gusta más es cantar, aunque evita hacerlo en público porque le da vergüenza. En todo el tiempo que pasamos juntos Gary canta sólo en un par de ocasiones, mostrando su talento para ello. “Cada vez que canta se me ponen los pelos de punta”, dice una amiga de la familia en una ocasión refiriéndose a la emoción que le suscita. Una noche en su casa, mientras su familia está en el salón viendo una telenovela mexicana, Gary prefiere instalarse frente a la televisión de la habitación de sus padres, donde ve un programa de concursos que se llama “Tú sí que vales”³⁴⁵, me comenta que “suben a una gente que no sabe cantar sólo para burlarse de ellos”, serio.

Gary encuentra, a través de Ataúlfo, un curso gratuito de mezclador de música en formato digital, “de vaina³⁴⁶ de DJ”, en un centro cívico del centro de Barcelona. Aunque estaba emocionado por lo que estaba aprendiendo, dejó de ir, según sus palabras, por no poder acceder a una tarjeta de transporte. Su madre me comenta más adelante que ella se la hubiera proveído, pero él decidió no cargarla con más gastos de los que ya tiene que cubrir ella sola –recordemos que ella trabaja de lunes a lunes, y es la única que tiene trabajo en su unidad familiar–. La estrategia de Gary es apoyarse completamente en el soporte que su familia representa para él, y por esto considera que debe ser cuidadoso con lo que pide a su madre. En cuanto a la concreción de estas aspiraciones, Gary no logra ahondar o elige no ahondar en cómo se imagina el futuro próximo, cuando acabe su curso de mecánica en La Porta:

G: Pues si te digo la verdad, el futuro no está, no está creado ahora. No me imagino nada por ahora.

N: ¿No te imaginas cómo será la cosa ahora que termines el curso de PQPI? Si trabajarás de mecánico...

³⁴⁵ Es un programa de talentos, en el que gente que se presenta como “común y corriente” se sube a un escenario a cantar frente a un público y frente a un jurado, que decide quién continúa concursando o quién no. No es casualidad, creemos, que este programa apunte a la idea de reconocer el valor de las personas, y creemos que esto está relacionado con la búsqueda de valor de los jóvenes, que hemos querido mostrar a lo largo de esta tesis.

³⁴⁶ Vaina: Cosa.

G: No, [se ríe] me quedo en blanco. El futuro no ha comenzado a crearse aún.

N: Ya veo... ¿pero no te preocupa, estás tranqui con eso?

G: Tranquilo, no me preocupa nada [con tono irónico]

N: OK, es como que sabes que te va a ir bien y ya está.

G: No sé, porque no lo he pensado. No sé si me voy a casar, si voy a vivir aquí, si voy a vivir allá, ¿sabes? No.

N: Ya... ¿No has pensado nada, nada de nada?

G: ¡Nada, nada! [se ríe]

La incertidumbre es un elemento crucial en las aspiraciones de futuro de Gary, como en las de Dionut y las de Emerson. Teniendo en cuenta los varios niveles que pueden tomar estas aspiraciones según si se atienen a las condiciones que se le presentan o si se basan en sus deseos, parece que a él no le importa tanto el tipo de trabajo concreto, sino el hecho de “hacer las cosas con amor”, y de “tener tiempo para hacerlas bien”. Es un valor importante poder hacer el trabajo con dedicación, disfrutar de él, y sentirse orgulloso con el resultado. Como veremos, el participar en el taller y en la confección del documental producto de éste le abre momentos para poder desarrollar el trabajo con tiempo y con amor.

A día de hoy y mientras escribo estas líneas, Gary lleva aproximadamente un mes en República Dominicana, a donde retornó con toda su familia nuclear: su hermano menor, su madre, y su padrastro, pues “las cosas están muy mal aya³⁴⁷”, como me escribe en un *chat* que tenemos por Facebook. Se fueron a seguir con el proyecto de vida conjunto que habían planteado sus padres, que era el relevar a la madre de Ámbar –y abuela de Gary– en la gestión del colmado del que vive desde hace por lo menos 20 años en su población de origen, en República Dominicana.

Emerson, el mayor de estos jóvenes, también maneja varios planos de aspiraciones. Por un lado quisiera estudiar ingeniería, lo que él asocia con una profesión respetable. Por otro lado, aterriza sus aspiraciones diciendo:

[Quiero] ser alguien en la vida, aunque sea, y perdona la expresión, un recoge-mierda de perros, recogerle la caca a los perros en la calle o andar recogiendo basura en la calle pero que aunque sea de eso, por lo menos que cuando yo llegue allá a Santo Domingo digan... O tener

³⁴⁷ He conservado la forma escrita original. *Aya* es la forma en que Gary escribe “allá”.

algo donde llegar. Y aquí no me miren las personas por encima del hombro, que digan: ¡Coño, este es un vago! A este no le gusta hacer nada! Por lo menos me vean el entusiasmo de que quiero hacer algo, y que quiero ser alguien en la vida.

En este sentido, busca independizarse económicamente de su familia a *cualquier precio*, ya que en la actualidad depende de lo que le provee su padre, su hermana –que trabaja como interna en una carnicería fuera de Barcelona–, y en la actualidad su pareja –que trabaja en una peluquería–, al igual que Ámbar –madre de Gary– antes de su partida, que lo invitaba a comer varias veces a la semana a su piso.

No quiero estar agarrado a lo de mi padre, agarrado a lo de mi hermana, a nada de lo que tenga mi familia. Quiero estar pendiente de lo mío, que yo diga que eso es mío. Y... tirar hacia adelante, ser alguien en la vida, totalmente.

Así, las condiciones materiales no permiten llevar a cabo algunos de los deseos sobre el futuro, y deben conformarse con las oportunidades –o falta de oportunidades– que se van presentando.

Retomando la experiencia de la migración, que es importante en las subjetividades de los jóvenes, y esta vez con relación a las aspiraciones vitales, Dionut, que es el que más ha visitado su país de origen, dice que no volvería a su país porque no hay oportunidades, versión que avalan sus padres, que precisamente por esta razón decidieron emigrar. Emerson y Gary vuelcan sus aspiraciones de movilidad social en el “allá” –República Dominicana–, que imaginan como un lugar más amable y en donde pueden contar con un mayor apoyo de conocidos y familiares –capital social–. Emerson me cuenta:

Yo en un 50% me quiero ir, y en un 50% me quiero quedar. ¿Por qué el 50% por el cual me quiero ir? Por la forma por la cual yo he visto que tratan a las personas. Y el 50% por el cual no me quiero ir, me quiero quedar, es porque quiero tener algo allí.

Sus familias imaginan su estancia en el Estado español como temporal, o pendular en el caso de los jóvenes –su ideal sería estar yendo y viniendo–. Gary, a su vez, me comenta que:

[A] mi me gusta aquí, pero también me gusta allá. Porque tiene sus cosas allá, te puedes tirar un rato pa'donde quieras, y no... como dicen, te pones con los amigos y armas un bacanal como quien dice “vámonos pa'l río”, y vamos todos, a cocinar, a pasarnos un día entero ahí. Pero aquí no, es a la playa con esa agua salada, no da gusto [se ríe], no poder cocinar, y apenas si te dejan poner música.

Hay importantes diferencias con, por ejemplo, Romel, hermano menor de Gary, quién llegó a Vàrraga con 4 años de edad, en el 2008 y si no es por su familia no le ve sentido a irse de Vàrraga. Por su parte, Lucas tiene a “su gente” en Vàrraga y sus alrededores y es donde se imagina viviendo en el futuro. Recuerda a Tegucigalpa como un lugar inhóspito donde uno de sus primos murió violentamente cuando pertenecía a Las Maras. Dionut también ve posibilidades aquí y no tiene ganas de volver. En sus palabras: “Rumanía es un país que a mi no me gusta en serio... Es mi país, pero no me gusta, no está bien ahí”. Cuando le pregunto por qué, responde: “porque hay crisis, mucha crisis, y no hay dinero, no hay trabajo”. Esto no significa que no esté dispuesto a migrar a otros países en busca de mejores oportunidades, como es el caso de Estados Unidos, que de hecho constituye su ideal –como lo es para Gary y Emerson también–:

D: [p]rimero me gustaría ir de viaje, para ver cómo está [el país y]... tal, y luego, no sé, si alguna vez, (...) durante que esté aquí o que esté... me sale algo de EEUU, ni pensarlo, yo diré sí seguro.

(...)

N: Oye y ¿qué te... te llama la atención de EE.UU? ¿qué te gusta?

D: No sé, me gusta... de lo que he escuchado yo allí, casi no hay crisis, está un país más... más rico y todo esto. Y no sé, es uno de los países que siempre me ha gustado, no es de sólo cuando estoy aquí, es siempre, y... y no sé, me gustaría ir, primero de viaje, y luego de [quedarme]... Si me voy a Bolivia [donde está su novia en el momento de la entrevista], [la] nacionalidad boliviana no [la tomaría], que luego para volver y hacer todo en Europa... y EEUU será [un lío]... No, me quedaré con la mía y ya está.

Así, a nivel de la imaginación acerca de lo que el futuro puede ser para ellos, la emigración resulta una opción importante al menos para tres de estos jóvenes, ya sea retornando al país de origen o hacia un tercer país. Sea cual sea el plano de aspiraciones que analicemos, diferentes según a las expectativas a las que responda, hay ideas que se repiten, que están relacionadas a una concepción del éxito, de lo que ser joven significa para ellos, y a una idea de la responsabilidad individual con respecto a este éxito.

Formas de alcanzar el éxito, individualidad y juventud

El éxito representa el reverso normativo de la idea del fracaso, que hemos analizado en el capítulo “Fracasar”. Hemos comprobado durante el trabajo de campo que el éxito es una premisa importante en el cotidiano, tanto para los

jóvenes como para sus familias. Por parte de los jóvenes hay dos principios para el éxito que parecen contradecirse, pero que tienen una lógica práctica para usar las palabras de Bourdieu. El primero es que el que tiene las ganas de esforzarse individualmente cumplirá con las metas que se trace. Esta idea de proyecto de vida y de éxito en términos individuales convive con los densos lazos de solidaridad que existen en este tipo de familias y que proveen beneficios personales y colectivos, y con el sentimiento de comunidad religiosa en el caso de Lucas. La idea de que quien se esfuerza alcanza lo que quiere porque todos y todas contamos con oportunidades equivalente es la base de la meritocracia. La meritocracia es la ideología en la que se basa la evaluación de las trayectorias vitales de todos nosotros, y es también la base del sistema escolar³⁴⁸.



Figura 38. Perfil de Facebook de Lucas. Capturado el 23-04- 2012³⁴⁹.

³⁴⁸ Sus principios son que existe la igualdad de oportunidades al comenzar la trayectoria educativa, y su resultado al final depende del esfuerzo –o mérito– de la persona en cuestión (Dubet, 2005), desconociendo así las diferentes disposiciones o *habitus* que tienen diferentes estudiantes, madres o padres y profesores, y las diferentes estrategias familiares con respecto a la educación de sus hijos (ibid.).

³⁴⁹ “Cuando te propones hacer algo siempre se logra.. aunque allan muchos obstaculos (cuando alguien te diga as fracasado) tu respondele (solo me estava preparando)”



Figura 39. Perfil de Facebook de Lucas. Capturado el 23-03-2012.


Como evoca la imagen de Lucas colgada en su perfil de Facebook, lo único que hace falta para conseguir lo que uno se propone es, según él, quererlo. Esta creencia está relacionada con los valores que se pregonan en la Iglesia Poder Global a la que Lucas y sus padres pertenecen desde que llegaron de Tegucigalpa hace 13 años. Su líder espiritual, Ezequiel, recuerda cada domingo durante las reuniones que “hay que tener motivación personal para poder cambiar”, y en sus palabras es recurrente la idea de vencer los obstáculos. Un domingo dice, de forma directa: “Para conseguir cosas hay que desear algo y actuar. La acción y el poder de decisión está en el individuo”, y “como pastor educo, pero tú decides lo que haces”. Evoca de diferentes maneras esta idea de movilidad ascendente, e insta a los feligreses a imaginarse en posiciones de éxito, diciendo cosas como “tal vez la persona que tienen al lado es un gobernador”.

El segundo principio para el éxito es el golpe de suerte. La idea de golpe de suerte parece contradictoria con la primera porque ésta implica un esfuerzo y un trabajo continuo, y el segundo no, pero en realidad forman parte de la misma lógica. Más aún, se necesita la idea del golpe de suerte para justificar la idea básica de la meritocracia –que las personas ocupan la posición que les corresponde de acuerdo con sus ganas y esfuerzos–. ¿Por qué? Para probar que también las personas que comienzan desde los escalafones más bajos de la sociedad pueden llegar a los más altos. En consonancia con esto suelen aparecer en los medios de comunicación historias singulares de hombres y mujeres “*self-made*”, que escalan con su esfuerzo y capacidades a la cima y se convierten incluso en figuras mediáticas. Un ejemplo prototípico es el de muchos futbolistas –que los chicos, no sobra decir, admiran–, que de niños pobres han pasado a ser célebres y mediáticos millonarios.

Las ideas del golpe de suerte y del esfuerzo están relacionadas, por un lado, con la idea de “fama” –palabra que usan con regularidad–. Más que llegar a este éxito a través de una carrera universitaria –si su idea del éxito se acercara a lo que representan sus profesores, o educadores, por ejemplo–, ellos evocan la idea de “fama”, basada, creemos, en estos dos principios que acabamos de describir –el golpe de suerte y el trabajo duro–³⁵⁰. Estas ideas del éxito también sirven para dar forma a lo que ellos quisieran ser a la espera de que alguna de estas vías se realice. Estas ideas se relacionan con el hecho de que al considerarse a ellos mismos jóvenes en el momento de esta etnografía, ellos perciben que tienen *todavía* tiempo para que las cosas les salgan como ellos quieren más adelante, lo que les permite negociar las expectativas que los “adultos” tienen de ellos: se trata del “tiempo de preparación” que evocaba Lucas, y como me comenta Gary: “[Y]o ahora no pienso en trabajar, pienso es en estudiar, además mi madre está de acuerdo con eso, que estudie mejor antes que comenzar a trabajar, eso es lo que estoy haciendo, estudiando”.

Aquí, vemos hasta qué punto es importante el éxito en términos individuales. Como ya evocamos, esta idea de éxito individual convive con las pertenencias a un agrupaciones como la familia o la iglesia, y con los lazos de solidaridad. El modelo de éxito que suelen imaginar los jóvenes es el del éxito material individual. El éxito se mide en base a un estatus, lo que implica tanto la dimensión material –posesiones, salario y capacidad de consumo–, como una dimensión del reconocimiento que se obtiene con el trabajo que se hace. El éxito material y simbólico, aunque pensado en términos individuales, busca ser compartido y disfrutado con una familia también imaginada –esposa e hijos principalmente–. El éxito en todas sus dimensiones no deja de enunciarse en primera persona del singular, lo que contrasta con lo que hemos comprobado en el terreno y que hemos evocado de forma repetida, y es que sus cotidianos son posibles gracias, en gran parte, al apoyo que reciben de muchas personas, apoyo que ellos también dan de otras maneras. Las relaciones que hemos estudiado y en las que he estado inserta hasta el momento son de interdependencia, lo que nos lleva a pensar que el individualismo es un discurso poderoso que no se corresponde con lo observado.

³⁵⁰ Esto es especialmente importante en la vida de los jóvenes que quieren dedicarse a actividades musicales.



The image shows a screenshot of a Facebook post. At the top left is the profile picture of Emerson, a man in a suit. To his right is the name 'E...' and the time '21 h'. The post text reads: 'Sabes que la vida me enseñó desde pequeño a valerme por mi solo, por mis esfuerzo, aprendi que por cada escalón que suba en la vida menos amiga tengo a mi lado por que se k a mi vecino y algunos familiares le molesta mi progreso solo me que decirle #QUESEMUERANDEENVIDA'. Below the text are the options 'Me gusta · Comentar'. A grey bar indicates 'A 2 personas les gusta esto.'. There are two comments: the first by user 'A...' says 'Pero al vecino d atrás querrás decir. . No! !! JJJJJJ' and is liked; the second by Emerson says 'Jjjj pa lo k no le gustan mi progreso Anahay Perez' and is also liked. At the bottom is a text input field 'Escribe un comentario...' with a camera icon on the right.

Figura 40. Perfil de Facebook de Emerson. Capturado el 31-08-2014.

8.2 Programas educativos, proyectos de vida y manera de alcanzarlos.

A continuación ahondaremos en la relación entre las lógicas que subyacen a los programas formativos durante los cuales pudimos acompañar a Emerson, Gary, Dionut y Lucas, con el fin de estudiar cómo se articulan con las aspiraciones de vida que acabamos de analizar, lo que a su vez nos va a permitir entender las prácticas y las estrategias de los jóvenes que están orientadas a “Poder”, poder reanudar una trayectoria vital satisfactoria para ellos. Veremos que hay ciertas características del Proyecto Europeo que contrastan con los programas formativos de La Fundació La Porta, y que dan pie a que los jóvenes comiencen un experimento conjunto: una productora de fotografía y video que llamarán Getting Productions³⁵¹. En el presente apartado presentaremos la historia de Getting Productions, así como una propuesta de análisis de su nacimiento y de su final, relacionándolo a los diferentes contextos normativos y reglas del juego de éstos que forman parte de la experiencia vital de los chicos.

Talleres audiovisuales que contrastan con la dinámicas clásicas

El primer elemento que alienta el que los jóvenes participen en el Proyecto Europeo y que se lancen más adelante al experimento de Getting Productions tiene que ver con el medio de comunicación que éste privilegia, el video, lo que representa una oportunidad para estos jóvenes, que como ya vimos en el capítulo titulado “Fracasar”, no se encuentran cómodos y están en desventaja con respecto a la escritura y la lectura que forma parte del juego en el espacio escolar de La Porta, y del espacio escolar de forma más general. En contraste, el Proyecto Europeo representa la oportunidad de explorar otras formas de narración y comunicación de ideas, como es el caso del video, herramienta privilegiada en el taller de audiovisual y que se materializa en el documental que realizamos.

³⁵¹ Con este nombre, ficticio, he intentado conservar el espíritu del nombre inicial, que evoca la idea de alcanzar algo que se busca, y que se inspira del nombre del programa de La Porta que cursan Lucas y Dionut, Arribar –también ficticio pero fiel al original–, llegar.



Figura 41. Escribir o filmar? Lucas (izq.), Dionut, y yo en un aula de la Fundació. 31-01-2012³⁵².

El uso del video permite a los jóvenes demostrar capacidades a través de un medio que no tiene las connotaciones negativas e incapacitantes del lenguaje escrito y leído, lo que a su vez les permite acercarse incluso a la escritura de nuevo. Por parte de los educadores del Proyecto, es decir Ataúlfo y Vera, era importante remarcar la autoría de los jóvenes en el documental. Aunque fue un trabajo duro en el que participamos tanto los jóvenes como los educadores, había una voluntad de dejar en segundo plano o incluso borrar la participación en el resultado final de otras personas diferentes a los jóvenes. Esto, entendí más adelante, tenía como objetivo alimentar la confianza de los jóvenes, que la habían perdido en el terreno de lo escolar. Esto permite presentar el documental como hecho por ellos de principio a fin durante las proyecciones que se hicieron, y permite también que se apropien del valor y de sus capacidades a través del documental. Los educadores del Proyecto Europeo muestran confianza en las capacidades de los jóvenes porque entienden que es la manera de contribuir a que los jóvenes colaboren en los talleres y en el documental, lo que a su vez es una manera de actuar que sigue los lineamientos del Proyecto. Es un logro que los jóvenes se apropien. Esto contrasta con las características del método de enseñanza usado en algunas de las formaciones de La Porta y en concreto la presunción de incapacidad que ya estudiamos en el capítulo titulado “Fracasar”.

El documental participativo que culminaba todo el proceso, además de atractivo por el aspecto visual, es un trabajo práctico y artesanal que es

³⁵² Fotograma de un video que se estaba grabando con mi cámara y con la ayuda de un trípode.

coherente y se retroalimenta con las aspiraciones de los jóvenes y con lo que les gusta hacer. La permanencia de estos jóvenes en el Proyecto Europeo tiene que ver, al menos en el caso de Gary –que como vimos duda entre varios tipos de proyectos de vida–, Lucas y Dionut, con que si se compara con las formaciones a las que pueden acceder y a lo que se quieren dedicar en un futuro próximo, el aprendizaje en técnicas audiovisuales del taller es lo que más se adapta.

Además, los talleres permiten a los chicos poner en práctica algo que, como vimos en el caso de Gary, es importante para los cuatro: el amor al trabajo bien hecho. Estos chicos se muestran perfeccionistas con su trabajo de edición, y ven el resultado bajo sus ojos: el documental que están editando está quedando muy bien –opinión unánime–. Ataúlfo le dice a Gary, que de otra manera evitaría a toda costa tener que escribir, mientras edita conmigo trozos del documental: “¡[P]areces un cirujano!”³⁵³.

Otro aspecto que alienta el experimento de la Productora que comienzan juntos, y que emerge del Proyecto Europeo, y que contrasta con los programas de formación de La Porta a los que asistieron Gary, Lucas, Emerson y Dionut es que se les pide un compromiso con un proyecto que no es sólo individual –el propio proyecto de vida–, sino colectivo –el documental–. También, en los talleres del Proyecto se alienta a los chicos a pedir ayuda, y a fortalecer por esta vía su capital social, es decir, sus redes de contactos fuera de sus familiares, compañeros de La Porta o Iglesia y amigos. La importancia de los contactos es algo que tiene sentido para los jóvenes porque ya formaba parte de su relación con su familia –las redes de solidaridad entre familiares, amigos y vecinos es un capital que ya tienen–, y es algo que ponen en práctica.

Los aspectos positivos del Proyecto Europeo parecen poder canalizarse hacia “algo” también positivo, hacia generar algo. Hubo una idea recurrente en boca de sus diseñadoras que era la idea de “magia”, que solían describir como una puerta (o compuerta) que se abre. Esto tiene que ver con una transformación que Idoia dice haber experimentado al comprobar lo extraordinario que resultaba para ella que los cuatro jóvenes permanecieran en el Proyecto desde el inicio hasta el final, que hubieran invertido tanto trabajo en la realización del documental, y que realizaran tareas relacionadas con lo escolar como es el tomar apuntes. Como cuenta ella misma:

³⁵³ Debo decir que el nivel de exigencia y de perfeccionismo de Gary con respecto a su trabajo de edición me hace pensar en el nivel de exigencia y de perfeccionismo que rodean la realización de la tesis doctoral que ahora escribo.

Nadia, es que lo que han hecho estos cuatro es algo insólito. O sea, es algo... bueno. Yo no sé como explicárselo a los demás profesores para que sean conscientes de lo que han hecho. O sea, no sé cómo hacerlo, no sé cómo explicarlo, no sé qué palabras utilizar para que se den cuenta, porque tú puedes decirlo mucho pero yo lo sé porque lo he vivido, ningún alumno que suele venir a La Porta se compromete de esta [manera]... O sea, ir en Semana Santa a trabajar las horas que han estado [se refiere al trabajo de edición en la casa de Ataúlfo], o sea, es que no, se ríen en tu cara. O sea, pero de verdad se ríen en tu cara [risas], que dices: "Pues yo no pienso ir a trabajar más de lo que me corresponde"

...

N: No claro, en algún momento me dio la impresión de que para ti no era lo más común, y mi pregunta es esa, si te sorprendiste al ver que ellos se quedaban como tan ahí, metidos...

I: Sí, o sea, yo lo que, yo lo que percibía al principio de todo del proyecto, antes o sea cuando, cuando Giro me lo explicó y (...) vosotros dijisteis ocho [jóvenes] y yo se lo dije a muchos grupos, y de los ocho que iban a hacerlo al principio han sido cuatro y... claro yo al principio me... pensaba... (...) han sido cuatro, pero los cuatro han venido porque han querido. Ha sido una elección propia y de cada uno de ellos. Nadie de las ha dicho "tienes que venir".

N: No hay exámenes ni nada. Igual eso también ayuda.

I: No, no, exacto y porque es algo que no tiene nada que ver con lo educativo. Bueno a ver con lo que ellos perciben de Instituto o de aprender o de escribir incluso. Exacto. (...) O sea, que escribieran ya me parecía, o sea, que ellos decidieran apuntarse las ideas, ¿sabes?, ya me parecía ¡Dios! [risas] ¿Qué hacen? Están apuntando las ideas que están teniendo, ¿sabes?

Según recuerda Lucas, Ataúlfo lanza la idea a los jóvenes, durante una de las sesiones de rodaje del documental, de montar su propia productora de foto y video. Gary, Emerson, Dionut y Lucas se entusiasman con la idea desde el primer momento. La productora es un experimento que tiene una corta vida por razones que se explorarán en el siguiente apartado, pero que nos permite hacer un análisis de la negociación en las interacciones cotidianas de los jóvenes de su posición en los diferentes campos sociales de los que forman parte. Aunque existen aspectos positivos en esta transferencia de capitales que las diseñadoras y educadores del proyecto llaman "empoderamiento", hay otros aspectos que hacen que esta transferencia no se puede "dar" directamente, como si de un objeto se tratara. El siguiente apartado analiza las diferentes dimensiones de esta experiencia.

Getting Productions: un experimento

Getting Productions es un proyecto profesional creado entre Dionut, Lucas, Gary, Emerson y Naima, una de las participantes de los talleres del Proyecto Europeo en un barrio del centro de Barcelona. Según recuerda Lucas, la idea surgió de Ataúlfo durante una sesión de los talleres audiovisuales. En efecto, Ataúlfo pensaba en una manera de canalizar el interés de los jóvenes por el mundo de la imagen y del sonido –un interés sobre todo de Dionut, Naima, y en menor medida de Lucas, más interesado en la producción musical–, de poner en práctica lo aprendido en relación al trabajo en grupo y los conocimientos en el proceso de creación audiovisual. Sería también una manera de responder a la gran necesidad de los cinco jóvenes, que es buscarse un ingreso a cambio de realizar un trabajo. Una tarde que los cuatro jóvenes están presentando el documental a unas alumnas del programa de peluquería, Lucas –con Emerson que interviene en un momento del intercambio– responde a Ciro, profesor de La Porta, quien le pregunta:

C: Y qué vais a hacer luego, ¿lo habéis pensado?

L: Este... hemos creado una productora de música... [Idoia asiente]

Chica peluquería: ¿Y eso qué es?

L: ... de video [dice, completando lo anterior]... es una productora que sí...

E: [Interrumpiendo a Lucas] De video, que si por ejemplo tú eres artista y nos contratas para que te hagas el video.

L: No sólo de música, sino de documentales... seguiremos haciendo documentales y sacaremos el documental final de éste, que ya durará una hora o dos horas, para sacar [que aparezca] todo lo que no se ha sacado. Esto es para el curso que estábamos haciendo, más o menos... pero más adelante ya nos vemos metidos en el tema profesional.

Chica PQPI: Tú eres de esos que van grabando, no?

[Todas se ríen]

L: Yo soy productor... (...) La verdad es que seguiremos en el mundo profesional, cada uno tiene su función. A parte de nosotros hay más personas que están en la productora. Hay un cámara, un diseñador gráfico, cada uno tiene su diploma y su función. Porque claro, si no sabemos nada, no podemos sacar productora, y no vamos a ningún lado. Y lo bueno es que ya tenemos clientes para hacia el futuro

hacerles lo videoclips o documentales, o... (...) La verdad es que se nos están abriendo muchas puertas, estamos conociendo a muchas personas, que nos pueden ayudar en este mundo, no? [esto hace referencia a lo que Ataúlfo les dijo días antes]... este... gracias a Nadia y a Ataúlfo que nos están dando mucho, son los profesores.

Los jóvenes idearon a Getting Productions como una productora de video y fotografía para reuniones sociales –bodas, bautizos– o videos musicales para otros jóvenes que se dedican a la música, muchos de ellos conocidos de sus entornos o conocidos durante el proceso de creación del documental que se realizó y que se enfocaba precisamente en jóvenes músicos. Ellos mismos se ofrecerían a posibles clientes para hacerles trabajos de audio y sonido, e ir así abriéndose salidas profesionales. Al principio todos estaban entusiasmados, incluso Gary y Emerson –tal vez en menor medida, de forma coherente con el hecho que no estaba interesados en lo audiovisual como proyecto profesional–. Crean una página de Facebook en la que me incluyen como editora, Lucas diseña varios logotipos, surgen los primeros pedidos. Una feligresa de la iglesia –y madre de su mejor amigo– le ofrece a Lucas 50 euros a cambio de poner su logo en los créditos del documental, dinero con el que abren una cuenta de banco para manejar el dinero de la productora, “una cuenta popular porque de empresa no pudimos”, como me describe él.



Figura 42. Primer y segundo logo para Getting Productions. Hechos por Dionut. Capturados de la página de Getting Productions de Facebook. 7-06-2012.



Figura 43. Tercer logo para Getting Productions. Hecho por Naima.
19-06-2012.

Dionut y Lucas aplican el principio del Proyecto Europeo y en el caso de Lucas, de la Iglesia, de pedir ayuda. Dionut nos pide a Ataúlfo y a mi acompañarlos en el proceso. Los dos aceptamos. Él me dice: “ojalá que vengáis a la reunión porque así está más ordenado”. Por mi parte, intervengo hasta donde me lo permitieron el resto de los jóvenes, y en concreto Lucas, como veremos. Ataúlfo propicia a los jóvenes un espacio dentro de los talleres, ya hacia el final del proceso de creación de nuestro documental, para charlar sobre los objetivos de la productora, y las estrategias a seguir para poder alcanzarlos.

Más adelante asisto a varias reuniones que tienen para charlar de los proyectos que ya tienen encargados. El primero de estos encargos es hacer un video del día de clausura del curso de la Fundació La Porta –pedido que Montse, la directora de la Fundació hace público durante la presentación del documental de los jóvenes en un cine de Vàrraga, entre aplausos–. El segundo es hacer un video de la boda de una feligresa que asiste a la misma iglesia que Lucas. El tercero es realizar el video musical de uno de los grupos que aparece en nuestro documental. El rodaje del día de la clausura de la Fundació lo realizaron Naima, Dionut y Lucas, ya sin Emerson y Gary que dejaron de participar al poco tiempo de haber comenzado a intentar reunirse. Yo estuve ahí presenciando la clausura y la seriedad con la que se tomaron su trabajo estos tres jóvenes –salvo el hecho de que Naima llega con una hora y media de retraso–. Esa misma mañana, después de la clausura del año académico en La Porta, nos dirigimos a la iglesia de Lucas para ver el espacio y planear la grabación de la boda de la feligresa.

Durante las reuniones, Dionut y Naima traen sus ordenadores para organizar los proyectos. Naima aporta modelos de contrato, presentaciones en *Powerpoint*, y participa de forma activa con ideas sobre cómo producir, por ejemplo, el video musical para el grupo de jóvenes. Lucas me dice, un día que esperamos el metro juntos, sobre la presencia de Naima en el grupo y como

justificándola –después entiendo el porqué de esa justificación– y haciendo una clara alusión a los roles de género: “[S]iempre es necesario una mujer en los grupos, porque son más ordenadas, escriben las cosas”.

La Productora es para Dionut y Lucas un proyecto profesional que les permite demostrar a su familia que están ocupándose en algo, lo que ya hemos visto que es importante para ellos. La siguiente conversación que tengo con Dionut evoca esta idea de negociación, y evoca el significado que tiene para él Getting Productions:

N: Y en tu casa no te dicen como “bueno, ya tienes que empezar a trabajar”, te dejan tranquilo, o cómo...

D: No, me dicen que tengo la edad para poder trabajar. Mi madre nunca me dice ninguna vez que no trabaje, siempre me dice que sí.

N: ¿Pero tampoco te presiona para que empieces a trabajar ahora?

D: No, no me presiona porque sabe que es difícil para buscar un trabajo y eso. Y ya le he dicho que tengo la Productora y esto, y como tengo el curso de verano³⁵⁴... Y yo me quiero hacer un trabajo de la productora (...).

(...)

D: Y Lucas me ha dicho que le he preguntado que qué hace, sí se apunta al PQPI, y me dice que este año lo dejaba sólo para la productora. Me ha dicho que no quiere hacer el cole este año. Hace sólo esto del video, y de lo que tiene en el Casal.

Desenlace: ¿Qué falló?

Los jóvenes comienzan el proyecto entusiasmados, pero este entusiasmo decrece de a pocos y en todos los jóvenes salvo en Dionut, por varios motivos. No pretendemos actuar como observadores objetivos ni ofrecer la explicación final de por qué el proyecto de la productora quedó truncada³⁵⁵. Nos limitaremos

³⁵⁴ Se refiere al curso de *Crossworker*.

³⁵⁵ De ser necesario, cf. el capítulo metodológico para más precisión sobre nuestra posición con respecto a la objetividad que se pretende los investigadores sociales deberíamos –y somos capaces de– tener.

a exponer los varios puntos de vista al respecto junto con episodios que pude observar y vivir, enlazándolos con un análisis de cómo se relacionan con la gestión de los contextos normativos en los que se mueven y negocian los jóvenes, así como sus aspiraciones de vida. En el caso de Emerson, que fue el primero en desmarcarse de ese proyecto, y como hablamos un día con Dionut:

N: ¿Y Emerson al final entonces ya se descolgó de la Productora? o como... ¿cómo lo ves?

D: No sé, cuando le preguntamos él dice sí sí sí sí, pero cuando tenemos una reunión o así, no.

N: No aparece. O sea, como que en la práctica no.

D: Sí. Y como lo veo que al final del curso no viene, es decir, no está interesado, creo que... Y Gary le ha dicho a Lucas que sí, que siempre quiere, que sí, sí, sí, sí, y Gary creo que sí, pero Emerson no.

Emerson dice haber perdido la motivación atribuyéndolo a una falta de conexión con Dionut, porque según él:

E: [D]ionut, porque el que se fajaba las relaciones era Lucas [el que se preocupaba por generar relaciones]. (...) Y en ningún momento vi (...) a Dionut (...) que decía [dijera]: “¡Ah! Esto podría ser esto así o asá”.

N: Pues, él es más callado, ¿no?

E: Él es como un poquito tímido.

N: Y... ¿Por qué no se soltó, digamos?

E: Yo diría que sería por vergüenza, a nosotros como a los compañeros. O sería que porque nosotros como somos latinos. Lucas, Gary y yo, como confabulábamos más, teníamos como más química, hablábamos más. Creo que sería por eso y él se sentía un poquito como rechazado.

Esta es la interpretación de Emerson, y como cualquier punto de vista es una versión necesariamente incompleta de lo ocurrido, aunque debemos apuntar que Dionut me dice abiertamente sobre los dominicanos, mucho más adelante: “(...) no me gusta como hablan”. También puntualiza de Lucas y Gary, en contraposición a Emerson, que: “[a] Lucas lo considero como a un amigo. A

Emerson no porque estamos como... a Gary sí lo considero como un amigo también”.

Por otro lado, tanto Gary como Emerson estaban orientados hacia trabajos como el de la mecánica y esto jugó un papel importante en que ninguno de los dos siguiera participando en las reuniones de trabajo que vinieron después. Pero hay más.

La escena que pude presenciar gracias a las grabaciones que se hicieron del taller un día que yo no pude asistir, me dieron más pistas sobre lo que pudo haber ocurrido, y que más que entre Emerson y Dionut tienen que ver con la relación de interacción entre Lucas y Emerson. Se trata de aspectos relacionados al liderazgo –quién dirige al grupo–. Es un día de febrero, unas semanas después de haber comenzado los talleres de audiovisual. Ataúlfo aprovecha que no estoy para proponer a Gary, Emerson, Dionut y Lucas hacer una actividad que tiene que ver con “las drogas” –hablan de las consecuencias físicas de fumar tabaco– y con las “etapas de las relaciones con las chicas”. Yo puedo ver este material pues fue grabado e incluido en el archivo digital de grabaciones hechas por los jóvenes³⁵⁶.

Ellos debían inventar y grabar historias ficticias como manera de canalizar la conversación sobre estos temas. Surge, en el desarrollo de esta actividad, lo que interpretamos después Ataúlfo y yo como una lucha por el liderazgo del grupo entre Emerson y Lucas. Veo en un video grabado por Gary, que Emerson quiere repetir una historia que ya había contado frente a la cámara, y que ya había salido bien desde el punto de vista de los otros chicos. Ataúlfo le dice de pasada: “Míralo, está actuando otra vez...”. Lucas reacciona y le grita: “¡Es que le gusta chupar cámara! ¿No? ¿Ah?”, riendo, y al mismo tiempo le da la mano como comunicándole que no quiere pelearse o enfrentarse con él. Después deciden entre todos –pero siguiendo la propuesta de Emerson– el lugar donde grabar de nuevo la historia, que para Emerson había sido sólo un ensayo. De pronto, Emerson se gira a la cámara y grita, no olvidando el comentario de Lucas: “Y después dicen que yo quiero chupar cámara! A.K.A Papilochu*³⁵⁷,

³⁵⁶ Es una elección adecuada por parte del educador por dos motivos. El primer es que los jóvenes no se hubieran abierto a hablar sobre cómo se imaginan las diferentes fases en las relaciones entre chicos y chicas pues la división de género es bien marcada y ya se les ve nerviosos hablando sólo entre ellos. La segunda es que yo en ese momento era una fumadora empedernida, y Ataúlfo evitó ponerme en un compromiso.

³⁵⁷ Es el sobrenombre que se pone a sí mismo cuando hacemos videos que piensa pueden ver otras personas.

bacanísimo³⁵⁸”. Gary, que es el que graba, se ríe. Lucas dice, a su vez, a la cámara, y caminando hacia la nueva locación: “¡Eso es que le gusta robar cámara!”, Emerson comienza a decir: “Mi hermano, [yo] nunca ataco...”, y Lucas le interrumpe para volver a gritar a la cámara: “¡Le gusta robar cámara!”, se voltea rápidamente, camina un paso más y vuelve a dirigirse a la cámara: “¡Quiere llegar a mi nivel!”, y Emerson responde: “Hermanito, lo que pasa...”, Lucas, enérgico, lo vuelve a interrumpir: “¡Quiere llegar a mi nivel!”, y Emerson retoma y completa: “Hermanito, lo que pasa es que antes que superarme, que intenten imitarme, con eso lo digo todo”, y Lucas: “No, ¡a mi que me imiten y no me superen!”, haciendo un gesto con las dos manos. Emerson le dice a Dionut, que camina a un lado de ellos dos sin hablar, mientras le pone una mano en la espalda a Lucas: “Y por más que me imita, no puede”. Y después de este intercambio que me hace pensar en una especie de duelo, Emerson le dice, finalizándolo: “Como quiera te considero mi amigo”, y se hacen un saludo, dándose la mano y después abrazándose. Gary, cuando se dejan de abrazar grita, haciendo una voz aguda y como imitando una voz femenina: “¡Mariconada!” Mientras graban la historia, Emerson remata diciendo: “La idea es como yo lo digo”. Hay un momento silencio, y luego Emerson dice, visiblemente molesto: “Yo no sé, yo ya vengo siendo segundo personaje³⁵⁹”. Al final, Lucas le dice a la cámara: “Él es nuestra cabeza de equipo”, señalando a Ataúlfo queriendo dejar claro, interpretamos, que Emerson no es el líder del grupo.

Gary, en efecto, considera que uno de los problemas para que la productora arranque es la manera en que Lucas entiende su papel como líder de Getting Productions. Comentaré la versión de Gary, y después propondré un ejemplo que viví yo.

Un día después de un taller, y cuando sólo queda Dionut en el aula, le pregunto a él si hay algún problema entre él o su primo Emerson y Lucas. Comenta el malestar que generó el que Lucas decidiera sin consultar al resto de los compañeros si estaban de acuerdo con incluir a jóvenes del Casal del Centre –centro cívico del centro de Barcelona en el que también se desarrolló el Proyecto Europeo–, y en concreto a Naima. Según él, Lucas estaba tomando decisiones sin consultar a los compañeros. Gary dice sentirse rechazado por Lucas, que “va a su bola”, porque no pregunta si ellos dos también pueden quedar cuando él fija una cita en el centro de Barcelona con Dionut, con Naima y con otros jóvenes que aparentemente les quieren encargar un video, pagándoles.

³⁵⁸ Bacano: muy guay.

³⁵⁹ Es decir, un personaje (o persona) de importancia menor.

Dionut dice que sí que les avisaron que habían quedado en el centro. Gary le responde que no puede permitirse el transporte hasta el centro. Les pregunto qué había pasado con el dinero que la señora de la Iglesia les había dado como patrocinio, que íbamos a usar para imprimir carteles a color para promocionar nuestro documental, pero que al final no se había usado. Ninguno de ellos sabe, y Lucas no lo había dejado disponible para la productora.

Gary amplía, diciendo que Lucas establece contactos, charla con posibles clientes, y es después que avisa al resto de los jóvenes. Ataúlfo considera que ellos deben arreglar sus malos entendidos, mientras yo intento averiguar lo ocurrido.

El siguiente es un episodio vivido por mí. Lucas convoca una reunión en un espacio de la Iglesia, un domingo por la tarde después de la que suelen hacer cada mañana. Me invitan, así que me organizo para asistir a la Iglesia por la mañana a seguir con mi trabajo de observación participante, y quedarme por la tarde también. Cuando me despido de Lucas, le digo: “nos vemos esta tarde”, y me responde: “Sí, yo me quedo aquí con los chicos ensayando –estaba con sus amigos de la iglesia tocando los instrumentos que usan en las reuniones–”. Me quedo en la zona, esperando a que sea la hora, durante 3 horas y cuando vuelvo a la Iglesia, Lucas me dice que todos los chicos le cancelaron la cita, así que finalmente no se reunirían. Me voy a casa. Luego comento el suceso con Dionut:

N: [Este día de la reunión, yo vine por la mañana y me quedé esperando como tres horas aquí en este parque (...), esperando a que fuera la reunión de la productora. Y cuando llegué [Lucas] me dijo: “¡Ah, no! Es que todos cancelaron”. Y claro, él me hubiera podido avisar, ¿sabes? Yo me hubiera ido a mi casa, era un domingo.

D: No, a mí me avisó como 2 o 3 minutos antes de salir de casa, sí [risas]...

N: ¿En serio? Ah. También es que Lucas hace muchas cosas, ¿no?

D: Sí, muchas cosas, pero... es un poco... quiere hacer todas las cosas, pero tiene que hacer cosas una cada una, así.

Después de este episodio, ninguno de los jóvenes me avisa de más reuniones, y yo me encuentro ya en la fase de análisis y construcción de los datos para la tesis, es decir, la fase de retirada del campo, por lo que tampoco insisto. Más adelante, cuando vuelvo a ver a Dionut, él me explica los problemas que hubo entre los tres jóvenes que quedaron en el Proyecto, es decir él, Naima y Lucas. Éstos tienen que ver sobre todo con el cumplimiento –e incumplimiento– de compromisos y el manejo del dinero que ya se había

comenzado a generar con la productora. Dionut me comenta que un par de veces que habían quedado de reunirse, Lucas no aparecía. De hecho la mañana del día que hablamos, ni Naima ni Lucas llegaron a la cita que habían fijado. Dice que Lucas trabajó muy poco –“incluso menos que Naima”, puntualiza–, pero que al mismo tiempo quiere ser pagado la misma cantidad, y ser el que maneja el dinero que han recibido de diferentes clientes, que incluyen a Montse, directora de La Porta y otra feligresa –la del encargo del video de su boda–. También me cuenta que Lucas le pidió dinero en un par de ocasiones “para pagar una cosa personal” –Dionut cree que de la familia–, y nunca se la devolvió (Dionut le dio dinero de su propio bolsillo). En otra ocasión, la señora que se casó en la Iglesia, se cansó de esperar la edición final y les pidió que le devolvieran el dinero. Dionut sacó el dinero, y se lo devolvió. Pero se apuraron a terminar el trabajo, y al final le cumplieron a la señora. Lucas nunca devolvió ese dinero a la productora, ni la otra mitad que habían convenido con la señora una vez entregaran el trabajo. Ahora Dionut ya no quiere trabajar más con él. De hecho, le encargaron un video promocional en La Porta –además del de la clausura–, y lo hizo él solo.

Lo primero que debemos recordar es que Getting Productions encajaba sobre todo con las aspiraciones de vida de Dionut, en algunos aspectos con el de Lucas, y con una idealización que Gary tenía de su propio proyecto de vida. Pero para ir más lejos en el análisis, podemos enfocarnos en la incompatibilidad entre los diferentes contextos normativos de los campos sociales que forman parte del cotidiano de los jóvenes y en cómo han de alguna forma chocado con el nuevo contexto normativo que se estaba creando a partir de Getting Productions. Al mismo tiempo, los recursos que conforman estos otros campos sociales en los que se desenvuelven los jóvenes no resultaron útiles para Getting Productions y no se correspondieron con los recursos que estos jóvenes necesitaron poner en práctica en su proyecto profesional. Podemos diferenciar el encaje entre la productora que estaba creándose y entre los (1) contextos educativos de La Porta y del Proyecto Europeo, (2) los contextos de las relaciones de amistad y (3) los familiares, y en el caso de Lucas, que buscó ser el líder del grupo, (4), del contexto de la Iglesia.

La falta de fluidez en la relación entre Gary, Emerson y Dionut, que según Emerson y Dionut tiene que ver con la manera o fluidez al hablar, con los acentos, o con el no compartir los códigos de expresión entre “latinos” y “rumanos”, responde a las reglas del juego que ellos ponen en práctica en sus contextos familiares y de amistad. En el caso de Dionut estas son las reglas del juego al menos desde que llegó a Vàrraga y hasta que abrió su círculo de amistad a partir de los cursos de *Crossworkers*. La lógica de la productora tiene en efecto más que ver con la que se genera a partir del Proyecto Europeo, en el

que la nacionalidad concreta deja de ser relevante, y lo es más el objetivo de encontrar un lugar en el mundo laboral relativo a lo audiovisual. Cabe anotar que esta pertenencia nacional no es tan importante para Lucas, que no pone las mismas barreras en nombre de ser “latino” o “español” como sí es el caso de Emerson, por ejemplo.

Además, el trabajo en equipo, aunque seguramente necesita el trabajo de coordinación y este rol lo puede llevar a cabo una persona –o por qué no, varias personas–, necesita de una cierta horizontalidad para poder funcionar. La lucha por un liderazgo que hemos visto funciona en el contexto de las relaciones de amistad en el caso de Emerson y de Lucas choca no es útil para el grupo. Coordinar un equipo de trabajo no es equivalente a querer mandar, sin más. Como decía el mismo Lucas al principio del apartado anterior, y en términos ideales, cada uno de los jóvenes tiene su función. Los roles de género son operativos en las vidas de los jóvenes³⁶⁰ –según hemos detectado y comentado en varios momentos de este texto– y establecen unas jerarquías entre los jóvenes que no son compatibles con el hecho de que Naima, como ellos, también busca una salida profesional acorde con sus expectativas y sus capacidades en cuanto a la lectura y la escritura. Ella obtuvo el diploma de bachiller³⁶¹, es fotógrafa, y es a lo que se quiere dedicar.

Hemos encontrado también que el contexto de la Iglesia en el que en cierta forma Lucas ha crecido –es su lugar de socialización privilegiado desde que es un niño–, y las reglas de juego que ha aprendido ahí han jugado en detrimento del proyecto de Getting Productions. Como ya habíamos mencionado antes, Lucas tiene una capacidad de empatía con sus compañeros en La Porta que le confiere ciertas ventajas con respecto a sus compañeros, en la facilidad para entender a las otras personas, a no establecer barreras entre personas según su nacionalidad o sentimiento de pertenencia nacional, y esto jugó de forma positiva en las fases iniciales de la productora. Al mismo tiempo, el entorno de la Iglesia le confiere una red relacional –capital social– que poco a poco lo va colocando en un lugar de importancia en Getting Productions. Consigue la primera fuente de financiación de un proyecto conjunto –los 50 euros de los que hablamos antes–, y consigue un proyecto para la productora gracias a estas relaciones en la iglesia.

³⁶⁰ En la Iglesia a la que asiste Lucas los roles de género también están marcados y siguen la repartición tradicional.

³⁶¹ Bachillerato: Se obtiene cuando se superan los dos cursos posteriores a la obtención del diploma de la ESO, y da acceso directo a la universidad y a formaciones de Grado Superior si se desea.

Pero al mismo tiempo, vimos que se colocó en una posición que tuvo como consecuencia el monopolio de la información, intentó al mismo tiempo monopolizar otro recurso valioso: el dinero y las decisiones. Lucas y su familia, que tienen un lugar privilegiado en la Iglesia Poder Global³⁶², se benefician de esta pertenencia. Su padre trabaja como vigilante o como maestro de obra en ésta, Lucas obtiene un ordenador con el dinero recaudado por diezmos y ofrendas, y lo presenta como un regalo de sus padres a él en Facebook. Dionut me comenta la última vez que charlamos de este proceso que “Los hijos de los pastores de la Iglesia van con *tablets*, mientras el resto escribe en papel”³⁶³. En la Iglesia Poder Global la recaudación de dinero se hace y se distribuye siguiendo una estructura piramidal en la que son los pastores fundadores los que reciben el dinero de diezmos y ofrendas, así como sus hijos y otros miembros fundadores como lo son los padres de Lucas. Por otro lado, creemos que tuvo una incidencia negativa en la consolidación de Getting Productions el que fuera una actividad que requiriera un trabajo intenso fuera del entorno de la Iglesia y con jóvenes que no forman parte del grupo de jóvenes de la Iglesia, del que Lucas es un Pilar del Ministerio de los Jóvenes³⁶⁴. Las reglas del juego y la manera en que el campo social de la Iglesia está construido chocan con el objetivo común de Getting Productions.

Como vemos, “meterse en el tema profesional”, como comentaba Lucas a las chicas de la formación de peluquería, no ha sido un proceso directo, en el que unos educadores nos dan unas herramientas que aplicamos. En el siguiente apartado analizaremos el potencial de la idea y puesta en práctica que subyace a la aproximación del Proyecto Europeo que es la del “empoderamiento” para el caso de los jóvenes de esta etnografía.

8.3 ¿Empoderamiento? Potenciales y límites

³⁶² Cf. el capítulo metodológico para más detalles.

³⁶³ Dionut fue a la Iglesia para grabar el matrimonio de la señora que les encargó el video.

³⁶⁴ Pilar del Ministerio de los jóvenes: Un pilar es una persona investida con un rol especial dentro de la Iglesia, y que tiene entre otras funciones el animar a otras personas a participar en la Iglesia. El Ministerio de los jóvenes es una división dentro de la Iglesia que se enfoca en las actividades que implican a los jóvenes de la congregación.

Llegó el momento de presentar nuestro documental en una sala de cine que pertenece al Ayuntamiento de Vãrraga. Llevamos semanas trabajando la difusión del evento, los carteles publicitarios, y ultimando detalles logísticos. Los jóvenes están muy ilusionados por presentar su trabajo en público. Ese día asisten amigos, compañeros, familiares, y otros profesionales que trabajan en el terreno de lo audiovisual con jóvenes, como es el caso de Libardo de la Associació Cultural El Altavoz. Se presenta el documental, y luego viene una ronda de preguntas que dura aproximadamente una hora. Durante esta sesión, se puede oír de forma repetida, sobre todo por parte de las coordinadoras del Proyecto Europeo y de la directora de la Fundació La Porta, la idea de que hay un antes y un después y de que ahora “sí se puede”. Tanto los profesionales que han trabajado con estos jóvenes, como los trabajadores de La Porta que han observado el proceso desde afuera, transmiten la idea de que algo se ha transformado en estos jóvenes. Se oyen aplausos cada vez que alguno de los 4 chicos responde a alguna pregunta. Esta dinámica me recuerda a las reuniones de iglesias evangélicas que emitían en Colombia –mi país natal– sobre personas “renacidas”, personas que habían renacido al convertirse al cristianismo evangélico.

A continuación analizaremos la idea de “empoderamiento” que forma parte del planteamiento del Proyecto Europeo y de sus principales objetivos. Es una idea que, creemos, está también en la base de procesos generados a partir del Proyecto Europeo como es el caso de Getting Productions. En este sentido la relacionamos con lo que más preocupa a los jóvenes en el momento en el que trabajamos juntos: su futuro laboral. También es un concepto que ha permeado en el vocabulario de los proyectos orientados a jóvenes. Aunque no entraremos a analizar el origen y la naturaleza del discurso del empoderamiento³⁶⁵, analizaremos la manera en que se pone en práctica en la vida de los jóvenes. Así, analizaremos la experiencia de Dionut, Gary, Emerson y Lucas en el Proyecto Europeo, y la de Dionut y Lucas en la fase del Proyecto que se llama, como ya mencionamos, el curso de *Crossworkers*. El experimento de Getting Productions que acabamos de presentar y analizar nos sirve también como unto de apoyo empírico.

Comenzaremos explicitando lo que “empoderamiento” significa en el mundo conformado por las diferentes personas de esta etnografía, para luego

³⁶⁵ Resultaría interesante profundizar en el análisis de la relación entre el concepto de empoderamiento, el proceso de individualización, y el avance de la ideología neoliberal en nuestros contextos, aunque esto excede el objetivo de estas páginas.

analizar sus potenciales y sus límites, si nos atenemos a lo que hemos podido observar y a los sucesos en los que hemos podido participar.

¿Empoderamiento?

No olvidemos que los talleres de audiovisual se denominaron talleres de empoderamiento, y la guía que sirve como base a las actividades y que hemos citado en varias ocasiones se llama “Guía de Empoderamiento”. En esta guía no se define de forma directa “empoderamiento”, pero se encuentra relacionado con la idea de transformación personal y social. Podemos leer en esta Guía que los talleres buscan que:

[L]os/as protagonistas desarroll[e]n su propio análisis multidimensional de la realidad local y global, redefiniendo las relaciones de poder, tanto en la esfera pública como en la privada. Por lo tanto, el mismo grupo logra generar posibilidades de transformación social. Es una metodología basada en procesos continuos de reflexión y acción, los/as participantes adquieren poder por sí mismos/as para trabajar por una sociedad más justa y equitativa (Guía de Empoderamiento, p. 9).

En otro documento elaborado al final del proceso³⁶⁶, se explicita una aproximación al concepto de empoderamiento, y, además del eje privado/público se explicita la doble dimensión individual –“Proceso mediante el cual el/la joven adolescente inmigrante llega a ser consciente de sus propias capacidades y oportunidades y, además, opta por desarrollarlas” (p. 4)– y colectiva –“Proceso que permite la adquisición de una conciencia común y al descubrimiento de potencialidades y capacidades compartidas y complementarias para la transformación social. Se concreta en acciones colectivas como organizarse en la lucha de intereses comunes” (p. 4)–. Vera, una de las diseñadoras y coordinadoras del Proyecto Europeo me comenta que el concepto central del Proyecto Europeo es el de “*Crossworker*”, que les vino de otro proyecto europeo, y que vino a reemplazar el concepto que se solía usar que era el de la “resiliencia”, que se enfocaba en la capacidad individual de adaptación a las adversidades³⁶⁷.

³⁶⁶ Se titula “Síntesis de las aportaciones de los grupos focales con jóvenes en España”, en el que se recoge el análisis de las valoraciones finales del proyecto.

³⁶⁷ Según Wikipedia: “La resiliencia es la capacidad de afrontar la adversidad saliendo fortalecido y alcanzando un estado de excelencia profesional y personal. Desde la Neurociencia se considera que las personas más resilientes tienen mayor equilibrio emocional frente a las situaciones de estrés, soportando mejor la presión. Esto les

Mira, nosotros llevamos años también en otros proyectos trabajando el tema de la resiliencia ¿vale? Y ya en un proyecto europeo que nos pidieron de ser socios (...) Nos apareció un concepto nuevo que era el de *crossworker*. Y ahí se basa el Proyecto Europeo, es decir, no sólo podemos quedarnos con que los jóvenes sean resilientes, porque muchos de estos jóvenes son resilientes, no tienen ninguna otra manera de sobresalir en la vida, pero además tenemos que hacer que ellos puedan ser el reflejo, la imagen a los demás, del cambio, ¿no? No sólo vamos a empoderar a nivel individual, que ya es un punto absolutamente diferente a los demás proyectos, aquí ya intervenimos, es decir, no nos vamos a quedar en nuestro papel de investigador pasivo, no, vamos a implicarnos ya en la realidad.

En la etapa final del proceso de los talleres de audiovisual se seleccionan sólo a unos cuantos chicos de cada grupo alrededor de Cataluña para que vayan a los talleres de *crossworkers*. Se trata de un proceso en el que se ofrece realizar unas prácticas en una entidad que se dedique al trabajo comunitario o a fines sociales, y se ofrece también un “Certificado de Empoderamiento” que les permita ofrecerse para trabajar en temas afines.

Hemos podido explorar los significados que tiene el empoderamiento para los jóvenes, a través de las narrativas, discursos y prácticas que hemos ido presentando a lo largo de la primera parte de este capítulo, es decir, sus aspiraciones y la manera en que actúan para conseguirlo. Consideramos que el hecho de poder hacer algo, para ellos, está relacionado con poder llevar a cabo los proyectos de vida que se plantean, lo que en efecto implica un poder de negociación tanto en sus círculos cercanos –familia, iglesia y amigos– como en el terreno de lo que se suele llamar lo público y en este caso, en el mercado laboral. Con respecto al discurso del empoderamiento propio del Proyecto Europeo, Dionut, por ejemplo, repite en varias ocasiones la idea de que ahora piensa diferente. Por ejemplo, cuando se cierra el proceso en un “Seminario

permite una sensación de control frente a los acontecimientos y mayor capacidad para afrontar retos. La resiliencia, es el convencimiento que tiene un individuo o equipo en superar los obstáculos de manera exitosa sin pensar en la derrota a pesar de que los resultados estén en contra, al final surge un comportamiento ejemplar a destacar en situaciones de incertidumbre con resultados altamente positivos. Esa capacidad de resistencia se prueba en situaciones de fuerte y prolongado estrés, como por ejemplo el debido a la pérdida inesperada de un ser querido, al maltrato o abuso psíquico o físico, a prolongadas enfermedades temporales, al abandono afectivo, al fracaso, a las catástrofes naturales y a las pobrezas extremas.” [Tomado de: http://es.wikipedia.org/wiki/Resiliencia_%28psicolog%C3%ADa%29, accedido el 25 de abril de 2015]

Internacional”, vienen varios medios de comunicación a entrevistarlos³⁶⁸. Dionut es representado diciendo que ha “cambiado de cabeza”³⁶⁹, y contando una historia de transformación *personal*.

D [redacted]: "He après que puc ajudar altres joves, i així he descobert coses de mi mateix"

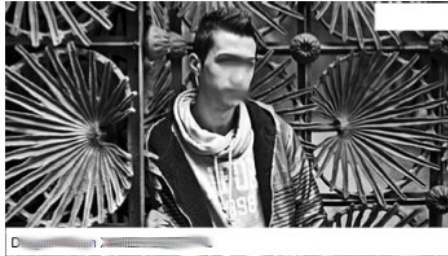
A través de l'objectiu d'una càmera, el D [redacted] ha aconseguit conèixer-se a ell mateix i ha trobat la seva vocació. Amb el projecte [redacted], de la Fundació [redacted], ha aconseguit girar la situació com un mitjà. Ara ajuda altres joves immigrants perquè no passin el mateix que ell

SÒNIA SÁNCHEZ | Actualitzada el 21/04/2013 01:23

BUSQUEM GENT QUE SE'N SURT.
EXPLICA'NS CASOS QUE
CONEGUIS

o bé

FES-NOS ARRIBAR IDEES PER
AFRONTAR CRISIS I ENTREBANCOS



El D [redacted] ja no té por. Quan va arribar de Romania fa quatre anys tot l'aterroria. "Tenia por del món", resumeix ell mateix. Llavors tenia 15 anys i acabava d'aterrar en un institut del [redacted], directament a quart d'ESO. Però no sabia l'idioma i recelava de tothom. "Tot em semblava estrany, no entenia res del que em deien i sempre pensava que estaven parlant de mi. Tothom era dolent", recorda rient.

"Però ara sóc una altra persona", afegeix amb orgull. Amb el seu treball personal i la valuosa ajuda d'una càmera de vídeo, ha aconseguit desfer-se d'aquella basarda i ha descobert, de passada, la seva vocació.

Podeu llegir l'article complet a l'ARA Premium de l'"Ara Tu".

Figura 44. Nota de premsa en la que apareix representado Dionut, enero de 2013.

Lucas, que también hace el curso de *Crossworkers* como Naima y Dionut, también evoca la idea de haber transformado su manera de ver: antes pensaba que había cosas que no podía hacer y ahora piensa que sí puede. Nos remitimos a su alocución al principio de este capítulo.

En cambio, Gary, que sí asistió a todo el proceso de los talleres de empoderamiento se refiere a cosas diferentes cuando le pregunto si cree que el haber hecho el documental le va a cambiar algo con respecto a lo que va a hacer después.

³⁶⁸ Vera me explica este despliegue mediático diciendo: “Es el departamento de comunicación de la Fundació Universitària”, dándome a entender de que tienen conexiones con los principales periódicos y cadenas de televisión de difusión en toda España.

³⁶⁹ Frase aparecida en un recorte de uno de los periódicos de mayor tirada a nivel de Cataluña, el 7 de enero de 2013.

N: (...) Oye, y tú crees que esto del documental y el proyecto a ti te va a cambiar algo para más adelante, o... Piensas que te cambia en algo la vida, o el punto de vista, o...

G: El punto de vista me ha cambiado.

N: ¿En qué sentido?

G: Pues las formas diferentes de ver un video. Ya estás pensando mucho en el trabajo que ha pasado para pasar ese video ahí, y pensar en todo lo que ha pasado.

N: ¿Y qué más?

G: Yo no sé qué futuro me deparará eso.

N: Ya.

G: Ya eso se verá después.

N: ¿Después cuándo?

G: Algún día [riendo].

El tener más poder, desde el punto de vista teórico que hemos usado en este trabajo, tiene que ver con el poseer un volumen de capital que nos permita negociar la posición en el campo social que nos es posible ocupar. Los límites del empoderamiento tal y como lo entienden iniciativas como el Proyecto Europeo tienen que ver con la tenencia o no de recursos, es decir, los capitales en el vocabulario de Pierre Bourdieu, y tiene que ver también con la tensión entre individualismo y cooperación, y entre la autonomía y la dependencia. Es lo que veremos a continuación.

Potenciales

El proceso del Proyecto Europeo y de Getting Productions vehicula varios aspectos positivos para los jóvenes, tales como la posibilidad de negociar un lugar para ellos con respecto a sus familias, hacer un trabajo artesanal con todo el tiempo y cuidado que requiere, y demostrar capacidades que no habían podido demostrar en otros contextos formativos y a través de herramientas diferentes a la lectoescritura.

Estas dos experiencias han resonado con elementos que ya hacían parte de los contextos de cada uno de los jóvenes. En el caso de Lucas y la Iglesia, existe una continuidad con las aspiraciones de un trabajo en el sector servicios –un trabajo de “cuello blanco”– y de proyectar una imagen de éxito acorde a los preceptos de la iglesia, como es el caso por ejemplo de quien tiene un negocio propio. En el caso de Dionut, hay también una continuidad con las aspiraciones de movilidad social, con las ganas de trabajar en un sector creativo contrapuesto a los trabajos manuales que realizan los hombres que lo rodean, como su padre o su primo Ionel. Con respecto a Naima, de la que hemos hablado menos porque pude estar con ella menos tiempo, pero no por eso es menos importante, el

Proyecto Europeo y Getting Productions tienen sentido para ella pues tiene inquietudes creativas a través del uso de la cámara –de fotografiar, en su caso–, y también busca como los otros dos jóvenes proyectos de vida aspiracionales, de seguir formándose y no tener que dedicarse al trabajo en este caso de su madre, que limpia las habitaciones de un hotel en Barcelona.

Getting Productions es un experimento de auto-organización, y de inserción profesional. La productora representa para los jóvenes el primer experimento colectivo en el que deben auto-organizarse. No hay profesores o educadores que los estén redireccionando como sí es el caso de los programas de reenganche en los que han estado implicados.

Al mismo tiempo, el curso de *Crossworkers* le permite a los 3 jóvenes realizar prácticas no remuneradas en diferentes proyectos y centros sociales de Barcelona. De hecho, Dionut hace sus prácticas en La Porta, dando varias sesiones de una versión reducida del taller de audiovisual con actividades en el curso de Arribar de Idoia, el curso que él tomó el año anterior. Idoia lo ve como un compañero de trabajo durante esas sesiones: diferentes dimensiones de esta experiencia.

Él las prácticas las hace en la Fundación, y viene y hace lo de los videos, y luego en el despacho, te reúnes con él... Y antes le decía a Dionut: "Dionut hay clase", y ahora es él el que me dice "Idoia, que hay seminario" [risas]

Además, con estas experiencias Dionut aprende a hablar en castellano y en público articulando sus ideas, y dando su opinión con seguridad, lo que lo ayuda a superar unas inseguridades que ya explicamos en el capítulo anterior y que están relacionadas con las marcas en el acento al hablar del ser extranjero.

N: Pero crees que se te entiende cuando hablas?

D: Creo que sí, ahora sí...

[Risas]

D: Eso desde cuando hice el curso.

N: ¿Cuál? [podría haber sido el Arribar de La Fundació]

D: El Proyecto Europeo, con vosotros.

N: Porque empezaste a hablar más y tal.

D: Sí, (...) y de otras cosas, no sólo de cole...

Con respecto a los modelos de éxito que vemos hacen mella en los jóvenes –el modelo de “el que quiere puede” y el del “golpe de suerte que empuja hacia la cima”–, el curso de *Crossworkers* es posible que sirviera como una muestra de otros modelos de éxito posible, como es el caso del trabajo con un objetivo colectivo a la vista, en contraposición con los proyectos individuales de un éxito poco probable. Además, una diferencia clave entre la idea de éxito que los jóvenes reciben de, por ejemplo, la televisión y la que puede emanar de estos cursos, es que ellos tienen contacto con personas que estuvieron en posiciones parecidas a las suyas y que han conseguido ciertas posiciones por ejemplo laborales cercanas a lo que ellos quieren hacer, indicando maneras en que ellos también podrían acercarse a lo que quieren³⁷⁰. Al mismo tiempo, si la figura de *crossworker* funciona como Vera lo pretende y como parece funcionar por ejemplo en el caso de Dionut con las prácticas profesionales con jóvenes como él en La Porta, ellos servirían de modelo de éxito a otros jóvenes.

Límites

Los límites a la estrategia de los jóvenes de seguir el taller del Proyecto Europeo, y –comenzar o continuar un poco más– en el experimento profesional de Getting Productions tienen que ver con una situación de desventaja que la voluntad de transferirles herramientas empoderadoras no logra superar, y esto, a su vez, tiene que ver con tres aspectos. El primer aspecto tiene que ver con el anclaje en el campo social, en el que estamos emplazados según los capitales o recursos que poseamos, y en las posiciones que nos son permitidas ocupar. Hemos detectado aquí 4 tipos de recursos concretos relevantes que estudiamos a continuación. El segundo es el individualismo que en el caso de estos jóvenes que tienen proyectos profesionales que necesitan de la cooperación de otras personas, representa una barrera que no se supera gracias al aspecto colectivo que buscaba trabajarse en el curso de audiovisuales y de *Crossworker*. Un tercer

³⁷⁰ Richard Sennett explica en su libro “El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad” (2003: 45-50), una anécdota en la que un joven puertorriqueño cuenta su historia personal frente a jóvenes habitantes de un complejo habitacional marginal de Chicago, con la intención de contar historias de éxito y de logro personal y motivarlos a hacer un camino propio. El chico vivía en ese mismo complejo habitacional, y había conseguido estudiar medicina. Su historia causó la indignación de los jóvenes que estaban sentados frente a él pues contaba un desenlace de éxito extraordinario sin realmente mostrar los pasos intermedios para llegar hasta ahí como algo alcanzable para ellos, sobre todo porque parecía tener que ver con dotes sobrenaturales que ellos nunca alcanzarían. El joven médico se había presentado como un modelo de persona que se esperaba fuera deseable para los chicos, en vez de contar cómo lo había hecho.

aspecto, relacionado con el anterior, tiene que ver con una falta de conexión entre las maneras de llegar al proyecto de vida al que se aspira, entre los diseñadores del Proyecto Europeo y los jóvenes que se lanzan en el experimento de Getting Productions. El individualismo que forma parte de los discursos de los jóvenes –y de todos y todas nosotras– se conjuga con la dependencia que también tiene de una manera que actúa en detrimento de los jóvenes y sus proyectos de vida.

Con relación al primer aspecto, hemos detectado que los límites a la consecución de poder para estos chicos se pueden desglosar en cuatro tipos de recursos diferentes con respecto a los cuales ellos están en desventaja. Por un lado está el poder de definir un marco de interpretación de lo que se hace en el que podamos tener un rol acorde con lo que buscamos proyectar en las situaciones de interacción. Después, está el poder conferido por los títulos formativos, que en un contexto credencialista –que otorga valor a las personas y a su trabajo según los diplomas obtenidos–, resultan importantes. En tercer lugar tenemos la red de contactos que nos permiten –si contamos con tales redes– la entrada a ciertas esferas de actividad laboral y que hacen que el trabajo voluntario o en prácticas profesionales se vea recompensado eventualmente por un contrato laboral. Por el contrario, la falta de un capital social en los círculos a los que pretendemos acceder nos puede colocar una barrera de acceso importante. Y en cuarto y último lugar el poder de negociación de los jóvenes tiene que ver con las disposiciones de los jóvenes, así como de los aspectos incorporados de la socialización –que se vuelven cuerpo, que llevamos todos y todas en el cuerpo–, relacionados con los que Bourdieu denominó *habitus*, y que inscriben en los cuerpos de los jóvenes y de todas y todos una serie de disposiciones que marcan, por ejemplo, nuestra capacidad de movernos por diferentes espacios físicos y campos sociales, y de que nuestra presencia en éstos sea aceptada. Estos 4 aspectos (definición de los marcos de interpretación, los diplomas, las redes de contactos, y el *habitus*) son una manera pues de definir el poder o falta de poder que tienen los jóvenes protagonistas –pero también otros jóvenes y adultos– con respecto a sus aspiraciones de vida, que es lo que nos atañe aquí.

Ya hacia el final del proceso comenzado por el Proyecto Europeo, les comento a Lucas, Dionut, y aunque ya están ausentes de Getting Productions, a Emerson y Gary también, de la presentación del Proyecto de dos jóvenes que han creado una asociación cultural que se llama El Altavoz, y que realizaron un proyecto en un barrio de Barcelona en el que participaban jóvenes “hijos de obreros”, según me describe Libardo previamente. Libardo, hizo un máster de “Documental Creativo” en una de las grandes universidades públicas de

Barcelona, y Jennifer uno en “Sociedades Africanas y Desarrollo”. Se trata de una asociación que según conversaciones que hemos tenido con anterioridad, trabajan “por el cambio social y el diálogo intercultural”. El encuentro se realiza en el centro cívico de un barrio de Barcelona. El único que acude es Dionut. Al final de la presentación, vamos a la cafetería del centro cívico, donde se hará un “pica-pica”³⁷¹.

Dionut me cuenta cosas que no ha dicho enfrente del resto de componentes de Getting Productions. Está harto de que Lucas no haga lo que promete por ejemplo en la última reunión de trabajo a la que yo también asisto, y me cuenta que éste le dijo que se sentía mal porque sabía que no estaba contribuyendo al proyecto común. Como apunto en mi diario de campo:

Dionut no se atreve a imponer lo que él considera que se debe hacer para cumplir con los objetivos que se ponen cuando se emocionan [con un proyecto]. Tiene prisa por comenzar a trabajar, pero no se lanza a hacer los contactos él y espera a que Lucas, con su facilidad para hablar, los haga por todos. Está esperando a que sea yo o Ataúlfo que hagamos que se cumplan los objetivos que se plantean como era el caso durante el Proyecto (5-07-2012).

Me dice que espera que Ataúlfo se implique más en Getting Productions para ver si así se comienzan a organizar mejor. Me siento obligada en este punto a decirle que Ataúlfo no puede resolver por ellos los problemas que tienen y que debería intentar hablar con él con franqueza. Vera, coordinadora del Proyecto, me dice cuando la entrevisto que:

V: [Y]o sé que Dionut, me dijo Ataúlfo, que está un poco molesto, ¿no?, con Lucas también...

N: Sí, porque no le está respondiendo...

V: Pero yo creo que... que Dionut tiene que ser claro con él, ¿eh? (...) Yo creo que Lucas (...) tiene mucho potencial, ¿eh? Muchísimo, pero hay cosas que tiene que compensar.

Pero al mismo tiempo, ella opina que “Ataúlfo tiene que seguir haciendo un seguimiento... a Dionut, ¿no? Y a Lucas y a todos, porque Dionut ahora, pues, que intente ver si se matricula de la ESO ¿sabes? Porque si no... puedes tener buenas intenciones pero vuelves a [caer en los mismo]...” En efecto, vemos que hay tanto por parte de estos abordajes una voluntad de protección de los jóvenes que termina teniendo como consecuencia la falta de autonomía de los jóvenes. Esto actúa, en este caso, como barrera a la consecución de proyectos que

³⁷¹ Tentempiés.

pueden funcionar si logran un cierto grado de autonomía de los adultos que trabajan en proyectos con jóvenes, proyectos que tienen un principio y un final. La falta de autonomía es una barrera al aumento del poder de estos jóvenes.

Durante el pica-pica, vamos a hablar con Libardo para que conozca a Dionut y éste le pueda hablar de Getting Productions. Libardo es el anfitrión y sólo podemos hablar un momento. Los presento y Dionut le comenta que están haciendo una productora de videos y de fotografía, de forma escueta y tímida. Yo añado que están muy motivados para aprender más sobre producción audiovisual, y que sería interesante para ellos aprender cómo se trabaja en El Altavoz. Libardo le dice: “Aquí hay muchos chicos a los que les gusta el video, ¡ven a nuestro próximo proyecto!”. Es aquí que me doy cuenta que para Libardo Dionut es un potencial participante en sus proyectos dirigidos a jóvenes, pero no un potencial colega de profesión. También veo que Dionut no se lanza a hablar con propiedad a Libardo acerca de lo que quiere hacer con la productora ni con su vida, como ya ha hecho con las personas con las que tiene un contacto más cotidiano. Veo en esta forma de entender el rol de Dionut distancias que tienen que ver con el nivel de estudios (Dionut no tiene un master que certifique sus capacidades técnicas), su *habitus*, ya que Dionut es visto por Libardo, como un joven similar a los que participan en los proyectos de barrio de El Altavoz, cosa que Dionut no rebate durante este breve intercambio de palabras, en el que fue Libardo el que pudo definir el lugar de Dionut en éste. Dionut no pudo negociar un marco de interpretación de la situación en la que se entendieran las capacidades que él tiene como productor audiovisual.

Las credenciales educativas o diplomas son importantes en nuestro contexto, una dimensión importante del capital escolar –aunque no el único–. La falta del diploma de la ESO³⁷² es una barrera objetiva que las herramientas enseñadas por el Proyecto y puestas en práctica en Getting Productions no permiten saltar. Profesores de La Porta como Míkel piensan que es difícil que los jóvenes mejoren sus posibilidades laborales, y subrayan que en un contexto de contracción económica son los trabajadores con sus perfiles los que tendrán más problemas para acceder a condiciones laborales dignas, e incluso a un trabajo. Para Idoia y Míkel, y para los educadores del proyecto Proyecto Europeo –Vera, Cèlia, y Ataúlfo–, sin el diploma de la ESO es prácticamente imposible que las aspiraciones a un proyecto de mejora de las condiciones de vida con respecto a la de los padres pueda cumplirse. Esto deja en entredicho la utilidad de las

³⁷² E.S.O: Educación Secundaria Obligatoria.

herramientas que reciben en programas educativos o formativos como los de La Porta y el Proyecto Europeo.

Aunque tanto los profesores como los educadores animamos a los jóvenes a participar en nuestros programas, sabemos que sin el diploma de la ESO un proyecto de vida de mejor es difícil de acceder. Aunque entiendo que la situación de los jóvenes en ese momento concreto en el que nuestras vidas se cruzaron es diferente a lo que yo podría haber tenido a su edad, un día que estábamos con Lucas y Dionut –que son compañeros en la clase que Idoia imparte en La Porta–, me siento obligada a decirles algo en la misma línea de los profesores: sin la ESO nadie les va a dar la oportunidad de mostrar de lo que son capaces. Después me di cuenta que lo dije porque Gary no estaba ahí, joven que no pudo superar esta prueba, y aun con dos certificados de PQPI –electricidad y mecánica– no consigue trabajo. Otro día en casa de Ataúlfo, cuando Dionut nos describía una crisis en la que se encontraba su familia, Ataúlfo repite:

Este mundo es así, si no tienes la ESO, la mayoría de gente no te va a dar ni siquiera la oportunidad de intentar [trabajar o demostrar de lo que eres capaz]. Es duro e injusto, porque es así.

Dionut nos cuenta que quiere presentarse a la siguiente convocatoria del examen de acceso³⁷³, y le decimos que debe estudiar muy duro, y que intentaríamos sacar tiempo para ayudarlo a despejar dudas con respecto a los contenidos de lo que estudiara: “[p]ara dudas”, le decimos. Esto finalmente no ocurre –no se presenta al examen–. La de Ataúlfo y la mía es la razonabilidad práctica, para retomar la expresión de Enrique Martín Criado (1996), de quien tiene en la educación una inversión relativamente fácil y con beneficios directos, por contar con los capitales necesarios para que una trayectoria educativa llegue hasta su objetivo final, y se vea compensada, con mucha probabilidad, por un sueldo digno a cambio del esfuerzo realizado. Es la razonabilidad práctica del profesional universitario –es el caso de educadoras, investigadoras, diseñadoras de proyectos europeos–, que difiere de la de los jóvenes. El pensamiento de que mis estudios doctorales me asegurarán ventajas profesionales una vez acabados es lo que me ayuda a seguir hasta el final del proceso hasta en los momentos más complicados. La lógica que subyace no es muy diferente a la de Dionut, Gary, Emerson o Lucas, pero el coste de permanecer en una vía formativa son mayores para ellos, y los beneficios que se esperan obtener –en tanto que expectativas de mejora de las condiciones de vida– menos claros.

³⁷³ Prueba de acceso: Nombre con el que se conoce coloquialmente la prueba que da acceso al título de completación de la ESO (Educación Secundaria Obligatoria).

Las herramientas aprendidas a través del Proyecto Europeo –el video como herramienta profesionalizadora y medio de expresión– tampoco eliminan la importancia que tiene la lectura y la escritura, así como el aprendizaje del catalán –que tanto los profesores como educadores usan como lengua vehicular–, para poder ocupar una posición de ventaja en el campo no sólo de la educación sino en el laboral.

Estos contrastes descubren las diferentes posiciones en las que estamos ubicados en los campos sociales por los que nos movemos, en este caso, el de las formaciones de “segunda oportunidad”. También vemos un ejemplo de la manera en que se ponen en juego los diferentes tipos de capital que poseen tanto los chicos como los profesores de la Fundació y los educadores del Proyecto Europeo, incluyéndome a mi en mi rol como investigadora/educadora.

Con respecto al capital social y económico, presentaremos el ejemplo de Idoia, y lo compararemos con el de Lucas³⁷⁴. La comparación entre las situaciones de ellos dos permite ahondar en la desigualdad con respecto al sistema de credenciales escolares, y cómo el capital social y económico del que disponemos continúa siendo un aspecto decisivo. Idoia es una universitaria con un máster en psicopedagogía, que asistió a un colegio jesuita en el barrio de Sarrià. Después de haber trabajado durante un año como voluntaria, es decir trabajando sin salario, a cambio de la experiencia laboral y de una red de contactos laborales más amplia, son sus contactos previos los que le permite acceder al trabajo remunerado que tiene en la actualidad. Como ella comenta:

[C]uando volví de Erasmus, estaba muy perdida porque además había acabado allí todos mis créditos, o sea, había acabado la universidad allí como si dijéramos, entonces yo allí no tenía nada, y encontrar trabajo era aún mas difícil porque no tenía experiencia ni tenía nada, entonces... acabé aquí haciendo de voluntaria, bueno, porque mi padre conocía a una mujer que conocía a la [directora] de la fundación, entonces yo hablé con ella.

Ella entró en contacto con una conocida de su padre, que conocía a Montse –directora de La Porta–, y ella le ofreció que se encargara de preparar a los jóvenes para las pruebas de acceso al Grado Medio³⁷⁵, es decir, para el examen con el que se aprueba la ESO. Después de un año de trabajar como voluntaria, al año siguiente ya le ofrecen un contrato de trabajo a tiempo

³⁷⁴ Hubiéramos podido presentar también el caso de Dionut –que consigue un trabajo pero como informador de playa durante el verano únicamente–, o Gary y Emerson –que realizan las prácticas de mecánica y no consiguen trabajo después–.

³⁷⁵ Grado Medio:

completo. En el caso de Lucas, que hizo como Dionut el curso de *Crossworkers*, éste hizo las prácticas en un Proyecto Europeo –otra vez– que trabajaba con jóvenes y el tema de las “bandas latinas”. Cuando finalizaron las prácticas, él no consiguió poder seguir trabajando con ese equipo de investigación, pero si, como me comentó, en un canal de televisión cristiano que transmite por Internet. No le pagan, y recibe a cambio que le permitan usar el equipo técnico con el que cuentan. Llegó aquí a través de la Iglesia. Como vemos, los contactos previos, y la capacidad económica de la familia que es la que cubre sus gastos mientras ellos no ganan un salario propio, son esenciales en el mantenimiento de unas posiciones sociales previas tanto en el caso de Lucas como de Idoia.

Por otro lado, y como ya anunciamos, otro de los límites del empoderamiento es que contiene la idea de que las personas consiguen lo que quieren de forma independiente e individual, sin ayuda de las instituciones, ni de una red de apoyo continua ya sea pública –a través de los Servicios Sociales, o la Renta Mínima de Inserción³⁷⁶–, ni privada –fundaciones o la propia familia–. En el caso de Getting Productions, aunque se presente una idea de éxito diferente a la de las figuras como futbolistas u otras figuras “exitosas”, se trata de un proyecto que no se pone por encima de los proyectos individuales de los jóvenes, y que no logra articular una cooperación entre ellos.

Además, se basa en vender un servicio –videos y fotografías de eventos, o videos musicales– en el mercado de trabajo tal y como funciona hoy en día aquí. El mercado de trabajo no funciona según los criterios de la meritocracia, y esto los posiciona con respecto al “libre” mercado en un lugar de desventaja. Ataúlfo me comenta que frente a lo que realmente ocurrió con Getting Productions, un experimento que siguiera los principios de los *Crossworker* y del empoderamiento hubiera sido más parecido a lo que plantea abajo:

Tenemos una reunión de hecho pronto para dar una formación ahora en un taller que da Barclays para jóvenes emprendedores entonces ellos [Lucas, Naima y Dionut, y otros jóvenes del curso de *Crossworkers*] vendrán y yo quiero hablar de eso con ellos 3 especialmente (...) para que piensen en Getting Productions con un valor social, es decir, de qué manera (...) podría volverse una manera de vivir y hacer cosas que les gusta y al mismo tiempo poder ayudar a otras personas. [E]s una cosa que tenemos que charlar. [P]or ejemplo Getting Productions se puede convertir al mismo tiempo en una productora que de talleres de producción de video a otros chicos que

³⁷⁶ Servicios sociales y Renta Mínima de Inserción: Respectivamente, unidad administrativa y programa gubernamentales de protección social a los habitantes de la ciudad.

necesiten hacerse su video entonces si tú necesitas hacerte tu video de tu boda, oye, lo que quieras, ellos están dispuestos a hacer cualquier cosa, y que sepas que puedes ir no a la tele, sino pedirles a ellos como productora con el label comercio justo o empresa social o cooperativa... (...) además a que hagan estas cosas por un interés de sacar dinero, de vender su trabajo, pudieran hacer otra parte que es dentro de la misma productora poder a lo mejor cada año a coger a 4 jóvenes, hacerles una formación, integrarlos dentro de la producción, y que después puedan seguir esos cuatro jóvenes haciendo lo que le da la gana, por ejemplo lo pensaba [para] el perfil de estos jóvenes que no se pudieron pagar la formación de ninguna manera.

Este ideal, como vimos, no se pudo llevar a cabo, y se ve aquí una falta de correspondencia no tanto entre las aspiraciones de vida de Dionut, Lucas y Naima con las que enuncia Ataúlfo o el Proyecto Europeo mismo, sino en las maneras de alcanzarlo.

Un último elemento que citaremos como un límites a la transferencia de algún tipo de poder a través de las herramientas que intentó inculcar el Proyecto Europeo tiene que ver con la capacidad para soportar el estrés propio del trabajo a través de proyectos: se trata de un medio laboral en el que, como dice Idoia: “[H]ay que trabajar todo esto para conseguir esto. O sea mucho más para conseguir un poquito”. Es el caso en la mayoría de programas educativos como el que representa La Porta, y el taller de empoderamiento del Proyecto Europeo. Los profesores y educadores, o coordinadores de proyectos, que trabajan ahí deben trabajar con recursos escasos e improvisando los procesos sobre la marcha, escasez que estos trabajadores suelen compensar con su fuerza de trabajo –horas de trabajo suplementarias no remuneradas–. A su vez, este esfuerzo adicional se justifica, en las narrativas y prácticas de los profesionales, por la vocación por el trabajo educativo y cercano a la comunidad, a la gente, es decir, por una satisfacción personal. Los jóvenes de esta etnografía reconocían este esfuerzo, al menos en Idoia, Ataúlfo y mío, y lo expresan de varias maneras, como por ejemplo agradeciendo abiertamente, o comprometiéndose en los procesos que hemos comenzado juntos. Los jóvenes se ven envueltos en la lógica de trabajo de los y las que se dedican al mundo de la educación y en la lógica de trabajo de estos proyectos. Esto representa para ellos una oportunidad pero al mismo tiempo fuerza sus límites. Cada uno de ellos, en algún momento u otro del proceso, ha “desaparecido” e incumplido con compromisos hechos con los educadores (Ataúlfo y yo), o con otras personas. Por ejemplo, simplemente no acuden a una cita pactada, y no responden al teléfono, lo que evoca un rol en el que ellos mismos se colocan, en el rol del joven que escapa al control del adulto.

Las oportunidades que se abren a través de un proyecto como el Europeo tienen que enfrentarse a las barreras materiales que se presentan en el día a día, que también pueden minar la voluntad, motivación o esfuerzos personales. Por ejemplo, al final de todo el proceso, cuando Dionut ya estaba dando talleres a otros jóvenes de La Porta como parte de sus prácticas profesionales, no acudió un día en que las actividades dependían de él. Se trataba de un día de rodaje con por lo menos 7 jóvenes más de una de las clases de *Arribar* de Idoia, que le abrió las puertas de su clase para estas prácticas. “Desapareció por un tiempo”, como recuerda Ataúlfo. Más adelante nos encontraremos Ataúlfo, Dionut y yo, y Dionut nos contó que su familia estaba atravesando un momento de crisis, pues los habían echado del piso donde vivían por no pagar unos meses de alquiler, y que esto se debía a que su padre no encontraba trabajo, y a que su cuñado –padre de Anca, prima de Dionut– le debía una cantidad de dinero importante por un trabajo hecho en conjunto. Y: “si le pagara a mi papá, no tendríamos ningún problema”, reflexiona Dionut. Dionut, sus padres y su hermano llevaban unos días viviendo en una habitación del “pequeño piso de unos amigos de la familia”. El hermano de Dionut vino desde el final del verano a “buscarse la vida”, y no encontró nada –unos meses más adelante, retornaría a Rumanía, donde sus padres cuentan con un pequeño piso de propiedad–.

Conclusiones

Nos hemos preguntado en este capítulo sobre el encaje entre las aspiraciones de los chicos y las maneras de llevarlas a cabo, y su paso por los programas formativos de La Porta y el Proyecto Europeo. También hemos analizado los diferentes contextos normativos en los que los jóvenes se desenvuelven, con especial énfasis en el encaje de estos contextos educativos con el resto de contextos.

Hemos visto que las aspiraciones de los jóvenes de esta etnografía cambian según hacia qué nivel de interacciones se orienten, y según si se dirigen al plano de la plausibilidad o de la imaginación sobre el futuro o lo que Bourdieu denominó “*creative forecasting*” (Bourdieu, 1985). Hemos visto que hay una tensión normativa entre lo que se espera de estos jóvenes por parte de diferentes adultos –padres y madres, profesoras y educadores–. Los proyectos de vida que detectamos fueron aspiracionales (es el caso de Dionut y Lucas), u orientados hacia el mantenimiento o incluso hacia la recuperación de una posición que ya se tenía. Los proyectos aspiracionales de Dionut y Lucas se orientan hacia profesiones creativas. También vimos que Estados Unidos forma parte

importante de ese “*creative forecasting*”. Lo imaginan como un país menos restrictivo en el que poder desplegar sus aspiraciones de movilidad social.

También vimos que estas aspiraciones vitales están relacionadas con una idea de éxito, que sería el reverso del fracaso que ya exploramos en un capítulo previo. La premisa meritocrática y la del golpe de suerte es avalada por los jóvenes: el que quiere y se esfuerza, alcanza sus metas, y más si recibe la ayuda de un golpe de suerte. Los lazos de interdependencia y de cooperación en los que vivimos todos y los jóvenes en particular conviven un discurso según el cual tanto el fracaso como el éxito son vividos en términos individuales, tanto de responsabilidad en el caso del fracaso, como de imaginación del éxito. Esta es, al fin y al cabo, la “falacia epistemológica”, noción propuesta por Andy Furlong y Fred Cartmel (2007:138) para referirse a que, al mismo tiempo que las constricciones sociales y estructurales continúan siendo importantes en la modernidad tardía, estas constricciones se han vuelto menos evidentes al menos desde el punto de vista de la experiencia subjetiva. Esto tiene como consecuencia que vivamos la vida y expliquemos lo que nos pasa haciendo referencia no a este marco estructural que nos constriñe y posibilita cosas a todos y a todas, sino a nuestra individualidad. En el caso de los jóvenes de esta etnografía, esta individualidad se concreta en la idea de independencia, lo que se alinea con el discurso mayoritario –en los que todas y todos participamos– de lo que convertirse en adulto significa.

El Proyecto Europeo ha supuesto para la vida de los jóvenes de esta etnografía un experimento formativo diferente si se le compara con los programas en los que ya participaban en La Porta, y podemos añadir, con los que habían seguido en los institutos de educación secundaria en los que habían estado antes. El Proyecto Europeo permite a estos jóvenes recibir y dar valor a lo que hacen, demostrando capacidades que fueron calificadas como insólitas e inesperadas por parte de los profesionales con los que solían trabajar en La Porta. Getting Productions es un experimento que nos permite ver al mismo tiempo los potenciales y límites de un programa formativo novedoso como es el Proyecto Europeo. Así, permite a los chicos mostrar estas capacidades y poner en práctica sus aspiraciones profesionales y su aspiración a un reconocimiento. A pesar de esto, las disposiciones que forman parte del *habitus* de estos jóvenes, y que están adaptados a las reglas del juego de otros contextos como el familiar, el de sus pares, o el de la Iglesia en el caso de Lucas, no son funcionales a Getting Productions. La lucha por el liderazgo, los roles de género, y las alianzas por nacionalidad o por la pertenencia a una comunidad de práctica religiosa, forman parte de unas prácticas que no contribuyen a que la productora funcione, porque complican la cooperación que tal proyecto exige. A su vez, esta falta de

cooperación entre los jóvenes hace que Getting Productions sea dependiente de la ayuda de Ataúlfo o mía, educadores sin la capacidad de responsabilizarse de otras personas una vez el Proyecto Europeo ha finalizado.

Pudimos también ver que los límites en la consecución de un proyecto profesional acorde con los proyectos de vida aspiracionales de Lucas, Dionut, y Naima, están relacionados con los capitales de los que disponemos –y que están adaptados a otros contextos de nuestras vidas– y que nos pueden emplazar en posiciones de desventaja con respecto a la consecución de estos proyectos que se desarrollan en contextos formativos y laborales que tienen unas reglas de juego concretas.

Las diseñadoras del proyecto, Vera, Alicia, Cèlia y Ataúlfo, transmiten las herramientas que tienen sentido en sus propios medios sociales y laborales, en los que es importante poder transmitir ideas a través de narraciones que también pueden ser audiovisuales, y en los que lo simbólico, la empatía, y la dimensión cooperativa o de ayuda mutua, ha sido y es importante. Esto contrasta con el enfoque de los cursos ofrecidos en La Fundación Porta, contraste que puede verse como debido a la oposición entre dos diferentes tipos de posiciones imaginadas para los chicos por parte de las personas que diseñan estos programas formativos. El que se pone en práctica en La Porta, parece emanar del modelo tradicional de educación ideado como alternativa gratuita a la vía educativa mayoritaria, y se corresponde con lo que desde el punto de vista de sus profesionales los prepara mejor para el futuro laboral que les espera: la obediencia, la pasividad, el aprendizaje de un oficio físico bajo la guía de un empleador. Esto hace pensar en un *ethos* de trabajo o sistema moral funcional a trabajos de “clase obrera”, visto como tal desde el punto de vista de personas –diseñadores de proyectos, profesores– que no se incluirían a ellas mismas en esa categoría de “clase obrera”, es decir, desde afuera o desde otro punto de vista. Citando las palabras de Mikel, los cursos de La Porta están pensados para un mercado laboral en el que la división de géneros es muy marcada entre profesiones y en los que se inculcan habilidades pensadas para “trabajadores de nivel 1”.

El *ethos* o sistema moral en el que se basa el Proyecto Europeo es diferente en el hecho que las profesionales universitarias que lo diseñaron y que lo pusieron en práctica, como en el caso de Ataúlfo, buscan transferir sus propios capitales –es decir, elementos que dan poder para sí y para sus grupos– a través de los talleres: el valor de la expresión oral, el placer de la curiosidad por conocer personas y lugares nuevos, la expresión de sentimientos, la construcción y afianzamiento de una red de contactos que nos puedan ayudar a entrar a las

profesiones que nos interesan a nivel personal. A pesar del potencial que tiene la idea considerar a los jóvenes como capaces de volverse compañeros de trabajo (en contraposición con ser simples “participantes” de proyectos para jóvenes), parece que no basta con transmitir una receta que ha probado ser eficaz para las diseñadoras de estos programas formativos y de inclusión social. Éstas buscaron acercar a los jóvenes a profesiones creativas y también a profesiones propias del trabajo social. Muchos de los jóvenes que participaron en ese Proyecto, entre ellos Dionut, Lucas y Naima, se apropiaron de estas aspiraciones profesionales, y aprovecharon muchas de las oportunidades que hay surgieron de conocer a personas que ya trabajan en esos medios, muchos hicieron sus prácticas profesionales en entidades que se dedican al trabajo social con jóvenes e incluso pudieron viajar a Brasil a conocer a otros jóvenes que estaban desarrollando un Proyecto como el Europeo.

Pero al mismo tiempo, esas oportunidades representan para estos jóvenes una presión fuerte, que es al fin y al cabo la presión y exigencia que los que nos hemos dedicado a proyectos de corte “social” o educativo hemos vivido en carne propia. A pesar de la gratificación personal que podamos experimentar con estos trabajos, hay una carga –y me permito decir, sobrecarga– de trabajo constante, que ejerce una presión fuerte, y que exige de parte de las personas que se desenvuelven laboralmente en estos sectores, una disciplina y fuerza ejemplares. El poder equilibrar un volumen de trabajo elevado con recursos escasos es un desafío constante, que por ejemplo no ocurre en los oficios de baja cualificación – como la mecánica, la peluquería –, en la que se suele trabajar por horas y no por objetivos cumplidos. Además, para los jóvenes este Proyecto constituye, en muchos casos, la primera experiencia en la que profesores o educadores les exigen un cumplimiento de pactos no sólo consigo mismos sino con un trabajo grupal, en un plano de igualdad con adultos, lo que representa un camino de aprendizaje para estos jóvenes, y los episodios que narramos, experimentos en un momento de sus vidas, que han aportado aspectos positivos y negativos.

Capítulo 9. Cerrando (provisionalmente)

Hemos estudiado a lo largo de estas páginas las maneras en que se ponen en juego en la vida cotidiana las jerarquías sociales, centrándonos sobre todo en sus dimensiones subjetivas –interpretación de la experiencia vital, la creación de sentido de nuestra relación con los Otros–, pero incluyendo siempre las dimensiones objetivas –los condicionantes materiales y estructurales– en el caso concreto de unos jóvenes que hemos llamado Gary, Lucas, Emerson, y Dionut. Este enfoque permite, consideramos, pensar las situaciones, experiencias y trayectorias vitales, y aspiraciones de más jóvenes en posiciones sociales parecidas.

Hemos explorado las fronteras simbólicas que trazan en el día a día tanto estos cuatro jóvenes como las otras personas, jóvenes y adultas, que forman parte de sus redes relacionales e interaccionales, todas orientadas hacia la búsqueda de un respeto y la búsqueda de valor. Lo hemos hecho a partir de las clasificaciones con las que nos nombramos a nosotros mismos y a los otros, así como de la relación entre estas clasificaciones y las posiciones que ocupamos –y que nos es posible o permitido ocupar– en diferentes campos sociales de práctica que atraviesan estos jóvenes en la vida cotidiana. Nos enfocamos en las prácticas e interacciones y también en las estrategias de futuro de estos cuatro jóvenes en sus entornos relacionales, en el marco de un momento vital culturalmente específico –las llamadas transiciones a la vida adulta–, y a partir de un centro formativo de reingreso diseñado para jóvenes que no alcanzaron el título de la educación secundaria básica, así como a partir de un Proyecto Europeo ideado para jóvenes que han vivido procesos migratorios y que se consideran estar en riesgo de exclusión social por parte de sus diseñadoras.

Hemos tenido en cuenta de forma sistemática tres dimensiones de análisis³⁷⁷:1) las fronteras simbólicas que usan tanto los jóvenes protagonistas como otros jóvenes y adultos con los que se relacionan e interactúan, es decir, las clasificaciones que usan y las clasificaciones que otros usan para con ellos individual o como parte de una agrupación, y que están relacionadas con las posiciones descritas en el siguiente punto; 2) las posiciones que ocupamos en los campos sociales estudiados, que implican un cierto nivel de poder o volúmenes de capital de varios tipos, y 3) los roles, expectativas y formas de presentación en las situaciones de interacción.

³⁷⁷ Éstos están desarrollados en el capítulo 3, correspondiente al marco teórico.

Abordar la clase social como prácticas en contexto permitió estudiar las jerarquizaciones sociales a través de sistemas de clasificación y de fronteras simbólicas que marcan y/o indican distancias y proximidades sociales en base a valoraciones morales y pertenencias locales, complejas y porosas. Es a través de esta aproximación que pudimos aprehender la visión que estos jóvenes tienen de sí mismos, de sus entornos, y de su lugar en ellos, no sólo en una dimensión espacial (su lugar en sus contextos de interacción, *cf.* marco teórico), sino que también en relación a una temporalidad (es decir a un presente, un pasado, y un futuro).

Desde el punto de vista metodológico y epistemológico, para estudiar las articulaciones entre diferencia y desigualdad en la vida cotidiana en el caso de los jóvenes en contextos formativos, familiares, o religiosos, hemos partido de cuestionar la definición de los objetos de estudio que en el terreno de los estudios sobre migraciones vienen dictados, como mostramos, por las administraciones, por el ámbito en el que se desarrolla la problemática a estudiar, por ejemplo el recinto educativo, o incluso sólo el aula, o por las opiniones de las personas que forman parte de la problemática. Para esto, elegí hacer una etnografía, considerando que es una estrategia metodológica que se adapta a la postura epistemológica que es el fundamento de este trabajo.

Esta etnografía transcurrió en diversos contextos de la vida cotidiana (*cf.* el marco teórico para la definición multidimensional del término “contexto”), incluyendo el Facebook. Hice una etnografía conectada, es decir, atravesando espacios que están en las pantallas de ordenadores y de mi móvil, y espacios a los que me desplazo físicamente. Aunque la actividad de los jóvenes en Facebook forma parte del flujo de la vida cotidiana (*e.g.* Leander y McKim, 2003; Miller y Slater, 2000), y se puede pensar como una parada más entre otras que forman parte de esa vida cotidiana y que forma parte de campos de práctica dados (Postill, 2008, Hakim Fernández, 2014b) y no necesariamente como diferentes prácticas según una línea divisoria entre un *online* y un *offline*.

Las categorías relevantes que dirigieron la conformación de la pregunta principal de investigación emergieron durante el trabajo de campo, permitiéndome elaborar un objeto de estudio que cuestionara los *a priori* académicos y los míos –como investigadora, pero como persona también–, sobre lo que era relevante estudiar o no, aun teniendo unos intereses y premisas teóricas de partida.

Aunque ya expuse con detalle las razones que justifican esta decisión, baste recordar que tienen que ver con que estas categorías funcionan en gran medida como categorías de adscripción, y en ese sentido esconden un acto de

poder del que clasifica sobre el clasificado, pero que también implica una tensión entre la identificación y la des-identificación con esta categoría, que en nuestro caso ha sido productivo estudiar.

La etnografía nos permitió sortear la trampa de usar categorías de sentido común como “jóvenes inmigrantes” e “integración” como herramientas analíticas. También nos permitió cuestionar el significado de conceptos como la identidad, y el tomar la clase social como una variable o un concepto ya dado de antemano. La identidad es un concepto polisémico con connotaciones políticas y normativas, que abandonamos para adoptar el concepto de subjetividad (Brubaker y Cooper, 2000, etc.). Por otro lado, elegimos estudiar la clase social a partir de la relación de fuerzas entre diferentes posiciones interdependientes en los campos sociales estudiados, sobre todo el escolar que es donde hay una mayor heterogeneidad de posiciones y la interdependencia es más evidente, y a partir de la interacción.

Los párrafos siguientes recapitulan brevemente los principales elementos empíricos desarrollados a lo largo de los tres capítulos analíticos. En la segunda sección se presentan algunos de los hallazgos y aportaciones de esta tesis a través de una reflexión final sobre los vínculos entre las categorizaciones “inmigrante” y “fracaso escolar”, las posiciones en el campo social constituido de normas y de posesión de niveles de poder diferentes, y la capacidad de agencia y negociación de los jóvenes de esta etnografía. Consta de cuatro partes. La primera recoge los resultados con respecto a la relación entre fronteras simbólicas y posiciones estructurales; la segunda presenta una reflexión sobre lo individual, lo colectivo y la clase social; la tercera sobre la relación entre la juventud y la desigualdad; la cuarta sobre los sentidos que se construyen alrededor de lo espacial. En la tercera y última parte de estas conclusiones, mostramos los que consideramos ser los límites de esta tesis, así como las posibles aperturas de esta investigación en el futuro.

9.1 Recapitulación

Después de presentar el contexto en el que se desarrolló esta investigación, el posicionamiento epistemológico que la motiva, las herramientas teóricas elegidas, y las estrategias metodológicas, hemos presentado a Dionut, Lucas, Emerson y Gary, protagonistas de este trabajo, así como elementos relevantes de sus vidas y de la de sus familias en el capítulo “Trayectorias biográficas y eventos vitales”. Presentamos una visión de conjunto de los múltiples detalles de las situaciones de vida de los jóvenes que luego irán apareciendo conforme va

avanzando el análisis en los diferentes capítulos que siguen. Esta presentación de las trayectorias vitales de los jóvenes se inspiró en el propósito de este trabajo y su objeto de estudio, que es el de evitar caracterizar a los jóvenes y sus trayectorias *únicamente* como “inmigrantes” o “jóvenes”. El análisis de sus trayectorias nos mostraron que necesitamos tener en cuenta hechos vitales interpretados por cada uno de estos jóvenes de cierta forma particular; el tipo de relaciones que han tejido con familiares y amigos; los tipos y volúmenes de capital que ponen en juego y que pueden transformar en otros capitales. Comenzamos a entrever en este capítulo que los jóvenes deben gestionar diferentes contextos normativos en sus cotidianos, y cumplir con una serie de expectativas que tienen que ver con interacciones diferentes, con padres y madres, profesores y educadores, con el líder religioso en el caso de Lucas, con policías y ancianos en el espacio público, y consigo mismos.

Las categorías de “jóvenes inmigrantes” y “casos de fracaso escolar”, emergieron a partir del trabajo de campo como las más relevantes con respecto a cómo se posicionaba desde afuera a estos jóvenes. Son categorías relevantes también en el sentido que los jóvenes se habían apropiado de estas clasificaciones de formas diferentes. Hemos visto que estas categorías no son sólo “etiquetas” porque no hacen referencia únicamente a hechos vitales o características en concreto de sus vidas o de sus cuerpos sino que forman parte de procesos históricos y localizados y por esto cambiantes y sujeto a múltiples interpretaciones. Su significado es diverso según el punto de vista con el que se le mire y según el lugar geográfico desde el que se aprecie. El análisis que hicimos no se centró en el hecho mismo de la migración –es decir, trasladar su residencia de un país a otro–, ni tampoco en el bajo rendimiento escolar, sino en las implicaciones simbólicas y materiales de estar en posiciones sociales de desventaja. Estas categorías implican una negociación por parte de los jóvenes sobre su significado y una tensión entre su aceptación y su rechazo, negociación que es compleja porque es situacional y a la vez se realiza dentro de unas limitaciones institucionales, materiales e históricas que ni los jóvenes ni el resto de actores implicados en este trabajo controlamos.

Tanto la categoría de “inmigrante” como de “fracaso escolar” hace referencia a una serie de requerimientos normativos que sirven como marcos para la negociación de los significados implícitos en tales categorías iniciales. También vimos que en una misma situación de interacción se superponían varios requerimientos normativos diferentes que los jóvenes debían también gestionar.

Es por esto que los capítulos analíticos de esta tesis se enfocaron, cada uno, en un conjunto de normas diferente: 1) El reverso a la norma del éxito, es decir, el fracaso –desarrollado en el capítulo “Fracasar”– 2) la pertenencia

nacional –desarrollada en el capítulo “Pertener”– 3) y la norma del éxito, que enmarca la capacidad de convertirse en adulto materializando (o intentando materializar) las propias aspiraciones de vida –aspecto desarrollado en el apartado “Poder”–.

Después, en el capítulo 6 que se titula “Fracasar”, ahondé en el primer conjunto normativo, que es al que alude la situación de “fracaso escolar”. Me enfoqué en analizar las maneras en que experimentan este fracaso, y las maneras en que sus significados se construyen intersubjetivamente en las redes relacionales e interaccionales en las que están los jóvenes. Aquí mostré que tanto ellos como sus familias son plenamente conscientes de la situación de desventaja en cuanto a nivel de *comfort* material, capacidad adquisitiva, y prospectos profesionales, y se sitúan en una relación de distancia con respecto a los “ricos”, o personas que tienen una holgura económica, como por ejemplo médicas o profesoras. Conectado con esto, para las familias de estos jóvenes la educación de sus hijos es muy importante como vía para alcanzar una vida más confortable que la que ellos han tenido y tienen, y es uno de los motivantes del proyecto migratorio. En este capítulo también mostramos que lo que se suele llamar fracaso escolar no se limita a lo que ocurre en el recinto escolar y de ahí a lo laboral, sino que es vivido como un fracaso vital, y por eso se convierte en algo que atenta contra el valor que tienen como personas. El fracaso que se interpreta como fracaso vital se puede analizar en la manera en que los jóvenes viven la propia trayectoria vital en su dimensión temporal, es decir, en la manera de experimentar o recordar su pasado, su presente, y el futuro al que aspiran. Aquí mostramos varias de las estrategias que los jóvenes despliegan para lidiar con la situación de fracaso escolar frente a sus familias, y frente a sí mismos. Los jóvenes idean, en las situaciones de interacción, sistemas de valoración alternativos a los se les ha aplicado desde lo escolar. Lo hacen para obtener un valor –valorarse a sí mismos– y un sentido de la respetabilidad. Como hemos visto, eluden ajustar la percepción de su nivel escolar a lo que las evaluaciones escolares apuntan, buscan alejarse de las personas que ellos identifican como que van por un “mal camino” para evitar que se les juzgue negativamente, y rechazan el catalán como manera de oponerse a la falta de valor escolar y social de la posición que tienen la posibilidad de ocupar. También ponen de relieve lo que ellos consideran ser su punto fuerte que es su masculinidad, y buscando un consumo particular, el que ellos imaginan eligen las personas en mejor posición –estilos al vestir, aparatos como móviles u ordenadores de una cierta marca en particular–. Hemos confirmado en este capítulo lo que muestra la literatura sobre educación desde las ciencias sociales y que ya referenciamos y es que la escuela es pensada como algo aislado o aislable del resto de aspectos de la vida de las

personas, y que las trayectorias escolares pasadas, negativas en este caso, así como el tipo de socialización familiar que han recibido –con un capital escolar bajo en este caso–, y las formas de hacer de los jóvenes que están poco dispuestas a lo escolar tal y como lo entienden ellos, es visto como un obstáculo con el que hay que lidiar en el trabajo de enseñanza del día a día. La actitud poco escolar y de dependencia de los jóvenes es, encontramos, la contraparte del abordaje educativo que se pone en marcha tanto con en La Porta como en el Proyecto Europeo, que aunque sin una intencionalidad expresa, tienden a la victimización e incapacitación de los jóvenes. Finalmente, hemos mostrado que el margen de maniobra de los jóvenes en estos contextos escolares se expresa en la negociación de las relaciones de poder con respecto a los adultos, y ponen en práctica estrategias que dejan al descubierto la dependencia que tienen hacia ellos los profesionales de la educación, del “tercer sector” más en general –el entramado de personas, proyectos y entidades que se dedican a la intervención de poblaciones consideradas vulnerables–, y de la investigación académica también.

En el capítulo 7 titulado “Pertenece”, mostramos que la búsqueda de respeto y dignidad es un motor para la movilización de pertenencias nacionales y la creación de agrupaciones “étnicas”. Estas agrupaciones tienden a corresponderse con las categorías hegemónicas que designan a estos jóvenes desde que viven en nuestro contexto, es decir, alrededor de la idea “inmigrante”. Esta categoría hegemónica implica la etnificación de las diferencias y de las desigualdades sociales. También mostramos que hay varias marcas incorporadas, es decir, que se transportan en el cuerpo, que tienen que ver tanto con pertenencias a agrupaciones nacionales o con delimitaciones más difusas– “dominicanos”, “latinos”– o a agrupaciones por supuestas afinidades –las “bandas latinas”–, o directamente con una posición subalterna en el campo social –el caso de “inmigrante”–.

La intersubjetividad es importante en este proceso de creación de agrupaciones, es decir, la interacción entre el punto de vista o perspectiva de los jóvenes y sus familias, amigos o pares, y el de las personas que no ocupan la misma posición, y que se colocarían estructuralmente en una posición con más poder. No es lo mismo, en ese sentido, que lo llamen a uno inmigrante a llamarse a sí mismo inmigrante. Después pasamos a mostrar que estas marcas estigmatizantes están localizadas en contextos específicos, en lugares simbólicos que se construyen como peligrosos o seguros. Los lugares peligrosos se aglutinan alrededor del concepto de “calle”, mientras que los lugares seguros

son, para ellos, Facebook, sus domicilios, la Iglesia, o lugares donde pueden rodearse de amigos y familiares, a salvo de las miradas que ellos consideran son estigmatizantes.

Los jóvenes generan fronteras simbólicas según las cuales caracterizan a su colectivo –el que ellos consideran y sienten ser su colectivo– y que se basan en valores morales como la solidaridad desinteresada y desenfadada, frente a un “ellos”, por ejemplo “los españoles”, que serían más interesados en el dinero –lo que se condena moralmente–, más serios, y racistas. Esto es consistente con los resultados de investigaciones como la de Lamont (2000) en la que encontró estas fronteras simbólicas como forma de auto-valoración y de interpretación de las jerarquías sociales, distinguiéndose de grupos que sitúan “arriba” o “abajo” suyo.

Luego en este capítulo mostramos que, a nivel de las prácticas, existe una complejidad con respecto a las pertenencias o adscripciones a agrupaciones definidas según la nacionalidad –o según una idea más flexible de procedencia–, con respecto a la membresía familiar –también en términos flexibles pues los amigos pueden considerarse como familia en un momento dado–, o a la identificación con una fe en común. El nivel de las narraciones –lo que se dice–, no permite ver que estas auto-adscripciones son una fortaleza pero también pueden limitar. Por un lado, estas auto-adscripciones representan una fortaleza porque ofrecen un sentido simbólico de pertenencia que les es cuestionado o directamente negado en tanto que “jóvenes inmigrantes”, y porque estas agrupaciones son la base para lazos de solidaridad e intercambio que son un recurso relevante para el mantenimiento de un cierto grado de estabilidad material en la vida cotidiana. También permiten negociar significados en base a una entereza moral, que contribuye a la legitimación de la categorización e identificación como inmigrantes, dominicanos, latinos, o rumanos. Pero al mismo tiempo estas agrupaciones tienen un poder limitado para hacer frente a la vulnerabilidad material que se puso en evidencia de forma coyuntural por el cambio de régimen del estado de bienestar en el Estado español –menos limitado en el caso de Lucas que cuenta con una organización formal detrás, que es la Iglesia evangélica–. Por otro lado, el pertenecer de forma más o menos formal a una agrupación como la familiar o la de la Iglesia, que como vimos tienen bases morales, implica el control y la sanción de lo que, en este caso los jóvenes –pero en realidad todos los “miembros” de esa agrupación–, pueden o no hacer.

Hemos discutido en este capítulo, finalmente, la tensión que existe en los jóvenes y sus familias entre el rechazar y ratificar los significados negativos que se han formado alrededor de la inmigración en sus contextos. La juventud

categorizada como inmigrante sigue siendo asociada, tanto por los jóvenes como por sus padres, a las bandas latinas, lo que muestra que sigue funcionando como eje diferenciador entre grupos, en base a un pánico moral que sigue afectando la vida cotidiana de los jóvenes, incluso a los que no usan el espacio público como lugar de ocio.

Hemos mostrado la violencia simbólica que opera cuando tanto los jóvenes como sus familiares toman el ser racista o xenófobo como un privilegio, y lo recuerdan como un privilegio que ellos tuvieron en su lugar de origen. Es el caso de la identificación de los haitianos en República Dominicana –categoría subalterna del inmigrante pobre en el contexto histórico local–, de los gitanos rumanos y de los “chinos” que Dionut veía en su natal Bacău. Esto explica el porqué de la persistencia del uso de categorías inferiorizantes del Otro por parte de los jóvenes. En efecto, ellos continúan usando “haitiano” y “gitano” a pesar de haber experimentado en carne propia el ser señalados por sus orígenes o por motivos fenotípicos. El significado de estas categorías se ha adaptado a la nueva situación de estas familias. Al adaptarla según las circunstancias presentes, en el “aquí”, se permite su uso como elemento de distinción en los círculos de relación con connacionales que comprenden también lo que ser un haitiano significa. El uso de “haitiano” actúa como recordatorio de que ellos también tienen acceso a una posición de dominación relativa, aunque sea en el “allá” imaginado. Así, se puede interpretar que Ámbar, Gary y Emerson rechazan estas categorías simbólicas –“inmigrante”, “negro”– cuando se las aplican externos con más poder, pero comparten al mismo tiempo los principios de distinción en los que se basan estas categorías. En el caso de Gary, Emerson y Dionut, en el momento de imaginar lo que otros pueden llegar a hacer o pensar en contra de ellos la relación que ellos establecieron con otras agrupaciones en sus países de origen, agrupaciones categorizadas según una pertenencia nacional extranjera –“chinos” en Rumanía, “haitianos” en República Dominicana–, juega un papel relevante.

En el capítulo 8, que titulamos “Poder”, desarrollamos las dimensiones del análisis relacionadas con las aspiraciones vitales de Gary, Emerson, Lucas, Dionut y en menor medida las de Naima, relacionadas con una concepción del éxito suscrita por ellos y que forman parte de discursos sociales ampliamente aceptados. A diferencia de lo que se podría pensar, los jóvenes manejan no sólo uno sino incluso varios niveles de aspiraciones según a qué plano relacional e interaccional se orienten, como por ejemplo, las aspiraciones ideales en el plano de sus deseos íntimos, para sí mismos; las aspiraciones para cumplir las expectativas de sus padres y profesores; y las aspiraciones más inmediatas adaptadas al mercado laboral. Con respecto a estas últimas, hemos visto también una diversidad de proyectos de vida que dividimos entre

recuperacionales y aspiracionales. Los proyectos recuperacionales se corresponden con los jóvenes que siguen formaciones en PQPI³⁷⁸ –formaciones seguidas por Gary y Emerson–, jóvenes que han perdido el estatus que tenían en sus países de origen. Los aspiracionales se corresponden con los jóvenes que asisten a los cursos para completar los estudios secundarios. Con respecto al plano de la idealización, los jóvenes tienen como principal referente a los Estados Unidos, un lugar de libertad de elección, de abundancia de trabajo y sueldos altos, al que ellos algún día quisieran llegar. El deseo de volver a sus países de origen ocurre en el caso de los jóvenes que tienen proyectos de vida recuperacionales, es decir, los que han perdido el estatus que antes, en sus “alláes”, poseían. De forma inversa, los jóvenes que no piensan volver, y tienen un recuerdo negativo sobre sus “alláes”, son los que tienen proyectos de vida aspiracionales, ligados a profesiones más creativas. Así, vemos que el tipo de aspiración tiene que ver con el estatus que se tiene en el aquí y en el ahora, que a su vez influencia el recuerdo que se tiene del “allá”. En definitiva, gracias a los ejemplos de Emerson, Gary, Dionut y Lucas, vemos que las aspiraciones de movilidad materializadas en un tipo de formación y de trabajo se tejen a partir de varios aspectos como el estatus perdido o mantenido con respecto al que se tenía en el contexto de origen, el tipo de recorrido escolar, y los recursos con los que en consecuencia se cuenta.

Más adelante vimos en este capítulo, a través del caso de estos cuatro jóvenes, que la meritocracia es un principio vigente. Ellos suscriben que quien se esfuerza consigue lo que quiere, lo que contradice sus propias experiencias de esfuerzo individual –sin obtener los frutos imaginados como el de tener un trabajo o los resultados escolares deseados por ellos–. Por lo tanto, los golpes de suerte son importantes, porque permiten que la meritocracia tenga sentido en vidas como las que ellos han tenido y tienen.

Luego, en la segunda parte del capítulo analizamos el Proyecto Europeo y la novedad que introducen con respecto a los programas educativos que normalmente se hacen en La Porta. Esto nos permitió explorar lo que llamamos encajes y desencajes entre lo que los jóvenes aportan al juego de lo escolar y lo que lo escolar aporta y lo que profesores y educadores esperan de ellos. Nos referimos al contexto generado por el Proyecto Europeo, que encaja –es decir, es compatible– con elementos que son importantes para el momento vital de los jóvenes. Estos aspectos del Proyecto que encajan con la vida de los jóvenes permiten la puesta en valor de lo que los chicos traen consigo al terreno de lo

³⁷⁸ PQPI: Programa de Qualificació Professional Inicial.

profesional y lo formativo, lo que no ocurría con los programas a los que asisten en La Porta. Por ejemplo, para los jóvenes es importante el apoyo emocional aunque se presenten según una idea hegemónica de lo que ser hombre significa –es el caso de Emerson que aprovecha el espacio de los talleres audiovisuales para hacer un trabajo de duelo por la muerte de su madre, aunque intente al mismo tiempo proyectar una imagen de dureza–. También es importante para ellos la exploración de alternativas vitales con las que se cuentan en un momento dado de transición, como es el caso de los jóvenes que aspiran a profesiones u oficios relacionados con las industrias creativas de la imagen y el sonido. En cuanto a los atributos de los jóvenes que se ponen en valor está la confianza en sí mismos, el poder mostrar que son capaces de realizar bien un trabajo –e incluso de ser perfeccionistas–. Es la manera que tienen de mostrar su valor en tanto que estudiantes y potenciales trabajadores, y añadir valor al producto de lo que hacen, en nuestro caso, el documental que hicimos entre todos.

La experiencia de la productora de videos y fotografías que llamamos Getting Productions nos permitió profundizar en las dinámicas grupales que los encajes y desencajes antes mencionados generan. En concreto, la lucha entre dos de los jóvenes por el liderazgo de la productora –Lucas y Emerson–, una idea de la individualidad que no cuadra con un proyecto colectivo, y los desencajes entre el contexto generado por Getting Productions y las formas de hacer en los grupos familiares y de amistad o en la Iglesia –como valorar lo que entienden ser su cultura originaria por sobre los intereses profesionales, o priorizar las redes relacionales que se tienen dentro de la agrupación a la que se adscriben, en detrimento de la que se está creando–.

Por último, en tercer lugar analizamos la puesta en práctica de la idea de empoderamiento en la que está basado el Proyecto Europeo como forma de estudiar las diferentes formas de definir y de aproximarse al “poder” de estos jóvenes de crear una trayectoria vital satisfactoria para sí mismos y que encaje con sus contextos familiares. La idea del proyecto tiene consecuencias que hemos valorado como positivas, como el poder expresar ideas oralmente con seguridad –es el caso de Dionut–, o hacer un trabajo manual o artesanal valorado por los diferentes grupos de los talleres –cuestión importante para todos–, o el exponerse a modelos de éxito más cercanos a sus realidades que los que representan las celebridades mediáticas. Pero por otro lado, los límites del empoderamiento tal y como lo entienden iniciativas como el Proyecto Europeo tienen que ver con la importancia que siguen teniendo los títulos escolares para poder convertir en capital para sí mismos lo aprendido y generado a partir del Proyecto Europeo. Otro de los límites a este empoderamiento tiene

que ver también con la tensión entre el individualismo de los jóvenes para con las personas que no pertenecen a la agrupación que ellos privilegian –la iglesia y la familia, básicamente– y la cooperación –necesaria en el Proyecto y para sacar provecho de la oportunidades que se abrieron a partir de éste–. También limita el alcance del empoderamiento la tensión entre la autonomía que el proyecto promueve y la dependencia real de los jóvenes hacia proyectos y educadores sociales. Los límites en la consecución de un proyecto profesional acorde con los proyectos de vida aspiracionales de Lucas, Dionut, y Naima, están relacionados con un entramado complejo formado por los capitales de los que disponemos –y que están bien adaptados a otros contextos de nuestras vidas– y que en cambio nos pueden localizar en posiciones de desventaja con respecto a la consecución de estos proyectos que se desarrollan en contextos formativos y laborales que tienen unas reglas de juego concretas diferentes a nuestros contextos usuales.

9.2 Aportaciones

La articulación compleja entre diferentes factores relevantes como la situación material y de subsistencia, las experiencias de subalternidad, el consumo y las pertenencias nacionales como manera de mostrar el valor que se tiene frente a personas y en situaciones que se han experimentado como invalidantes, nos condujeron a reflexionar acerca de la relación entre la experiencia, la subjetividad y la desventaja; acerca de la relevancia de la juventud como eje de desigualdad; y la distinción conceptual que se debía hacer del término “contexto” en esta investigación.

Fronteras simbólicas y posiciones estructurales

La relación entre la ventaja o desventaja estructural y las fronteras simbólicas que se van tejiendo en la vida cotidiana es de suma importancia. A lo largo de estas páginas demostramos que las fronteras simbólicas entre personas que se adscriben a categorías sociales son más complejas y no se corresponden con una clara y unívoca demarcación entre “autóctonos” e “inmigrantes”. También vimos que las personas no son tampoco dominadas o dominantes, de forma unívoca y en todos los contextos y las situaciones. Las posiciones sociales, desde la concepción de Pierre Bourdieu y de los y las autoras que estudian el vínculo entre las manifestaciones culturales y la desigualdad social (*cf.* introducción y el marco teórico para más referencias) no son fijas. Los jóvenes de esta etnografía pueden parecer, a simple vista, en desventaja total frente a otras personas como las profesoras y educadoras, una desventaja con respecto a la

posesión de capitales económico, cultural, y simbólico (*cf.* definiciones en el marco teórico) y en desventaja situacional por el tipo de roles que les corresponde en la interacción –rol de alumno vs. rol como profesoras o educadoras–, que en principio implica una jerarquía superior para estos últimos. La sutil red de interdependencias que se teje en el día a día tanto de los jóvenes como de las personas que forman parte de las situaciones de interacción que estudiamos –escolares, familiares y entre pares– nos mostró el despliegue de toda una serie de prácticas que re-equilibran la relación de fuerzas en la interacción. Estas prácticas ponen en evidencia constantemente que las personas con un supuesto poder absoluto porque formal y mediado por las instituciones como la escuela, en realidad dependen de estos jóvenes para dar sentido y justificar su presencia en esos espacios. De la participación de los jóvenes en programas educativos o de intervención depende incluso la existencia misma de esos espacios, que para los profesionales que trabajan con jóvenes son espacios de trabajo en los que basan su propio sustento.

Por otro lado, hemos descubierto que a diferencia de lo que se podría pensar, estos jóvenes, además de haber experimentado lo que ellos consideran ser el racismo de la policía y de los ancianos, vistos como los detentores de la ley y el orden en el espacio público, ellos también han aplicado estos principios inferiorizantes a otros que consideran tener menos poder que ellos, o con los que no quieren ser confundidos, como es el caso de las personas que ellos identifican como marroquíes. De ser los dominados o los discriminados, pasan a ser sujetos que usan también los marcos de significado marcadamente coloniales que existen no sólo en nuestro contexto sino en los contextos en los que nacieron, con los que hay una continuidad de estos marcos de significado más que una ruptura significativa. Los jóvenes, discriminados, pueden ser también discriminadores, marcando una distancia social con los grupos que consideran inferiores. Esto es, una manera de negociar el valor que consideran cuestionado. Así, hemos visto que el racismo, tal y como lo entienden los chicos –que se acerca a una mezcla entre discriminación por el color de la piel y aversión hacia los extranjeros o sea xenofobia–, funciona en tándem.

A su vez, los profesores, educadores y diseñadoras de proyectos, no son sólo agentes que tienen como rol la aplicación de las normas institucionales, y tampoco podemos decir que estén de forma clara y desde todo punto de vista en una posición de poder. Se trata de personas que tienen un cotidiano lleno de restricciones con las que deben negociar tanto como los jóvenes, aunque posean volúmenes superiores de recursos económicos, culturales, sociales, y simbólicos.

Esto cuestiona los estudios sobre migraciones que asumen que los migrantes están *siempre* en una situación de indefensión en la “sociedad de llegada”, mostrando que las redes relacionales e interaccionales en las que estamos todas y todos insertos nos hacen interdependientes, no dependientes a unos e independientes a otros.

Por otro lado, con respecto a las fronteras simbólicas que marcan las alteridades y que se suelen dividir entre un nosotros y un ellos, muchas veces en términos étnicos o de raza, hemos mostrado que son más porosas, complejas, y dinámicas de lo que podría parecer a simple vista. Es importante la relación entre las prácticas cotidianas de los jóvenes con las divisiones por género, por generación, y con la construcción de identificaciones nacionales – españoles/latinos, españoles/rumanos o gitanos, dominicanos/españoles o catalanes, latino/español–.

Con respecto al género, los jóvenes se comportan y hablan siguiendo lo que podría parecer una clara demarcación de lo que es ser hombre y de lo que es ser mujer. Pero esto contrasta con lo que ocurre en sus domicilios, en los que por lo general y como hemos visto, son las mujeres las que tienen trabajo –precario, pero asalariado y continuo–, y un poder de negociación que a simple vista pareciera que no tienen. Además, hemos visto que las diferencias generacionales también marcan una división “interna” dentro de los núcleos que a simple vista podrían parecer un homogéneo “nosotros”, y esto se materializa en la constante gestión que estos jóvenes deben hacer con respecto a diferentes contextos normativos, los que dictan los padres, los que dictan los profesores, y los que pueden dictar otros jóvenes. Por otro lado, la diferenciación entre un nosotros y un ellos no se corresponde tampoco de forma limpia con la distinción inmigrante/autóctono, pues no hay un “adentro” y un “afuera” de tal agrupación inmigrante claramente demarcado y a la que supuestamente pertenecen los jóvenes. Los jóvenes buscan pertenencias relacionadas muchas veces con el origen nacional, pero estas pertenencias son más complejas y maleables de lo que podría haberse pensado en un principio, ya que son situacionales también.

Con respecto a la categoría de “inmigrante” o “autóctono” en su uso en la investigación social debemos reflexionar sobre el papel que tiene en la construcción de nuestros objetos de estudio, porque como hemos confirmado, la variabilidad interna de estos grupos, cuestiona su validez como unidades de análisis, observación, o conceptos analíticos. Esto contribuye a consolidar las conclusiones de varios estudios en nuestro entorno académico cercano, y que ya detallamos, que apuntan hacia la necesidad de afinar lo que queremos estudiar y cómo (*cf.* el capítulo 2). Los diferentes tiempos de llegada, la red de relaciones con la que se cuenta ya, el tipo de relaciones que se tejen, las redes establecidas

a las que se llega, así como aspectos incorporados y que marcan las vivencias y los recorridos como es el color de piel o marcadores corporales de clase, introducen una variabilidad amplia a la noción de inmigrante e inmigración, y también a lo que llamamos “autóctonos”. Esto quiere decir, para mí, que continúan actuando como fuente de significados cotidiano, es decir, que nos sirven a las personas para nombrar nuestras experiencias o la que imaginamos otros tienen, pero no nos sirven como categorías de análisis. En nuestro caso, nos hemos centrado en estudiar los usos de esta división entre “inmigrantes” y “autóctonos” para categorizar a otros o identificarse a sí mismos, y la relación de esto con la situación estructural de un grupo de jóvenes, y de los adultos que forman parte de sus vidas.

La división entre “inmigrantes” y “autóctonos” actúa como una fuente de significado para dar sentido a la propia realidad tanto individual como grupal, y en consecuencia para establecer fronteras simbólicas. Esto se relaciona con la relevancia de las pertenencias nacionales en el estudio de la relación entre desigualdad y diferencia. La importancia de las pertenencias nacionales no involucra sólo a los que tienen un estatus de extranjeros o de inmigrantes, hemos encontrado que es un recurso básico de identificación y/o categorización de la mayoría si no todas las personas que participaron en esta investigación. Las nacionalidades de las personas están relacionadas a nivel macro con procesos históricos, políticos y económicos; y a nivel micro con los sentimientos de pertenencia a agrupaciones y solidaridades que se establecen con personas o grupos imaginados, y con las afiliaciones y desafilaciones que se establecen con respecto a otras agrupaciones que también se apiñan entorno a identificaciones nacionales. Como categoría de análisis, hemos encontrado que la nación en la que se ha nacido es relevante aun para estudiar procesos que ocurren lejos de ella geográficamente porque provee estructuras de sentido que las personas retribujan una vez instalados en otras naciones. La pertenencia declarada a un marco nacional concreto no implica que éste sea rígido o incambiante. Por ejemplo, el ser dominicano puede transformarse en ser latino si la circunstancia amerita esa reagrupación, y también es posible renegar de algunos elementos del propio supuesto grupo, como es el caso de Dionut que reniega o se siente a gusto con su nacionalidad dependiendo de las circunstancias –si les puede asociar con gitanos rumanos, reniega; si se le compara con un “latino”, se siente a gusto identificándose como rumano–.

También mostramos que la afiliación a una agrupación familiar es importante para los jóvenes. Esta afiliación se puede superponer con la de la afiliación a un origen nacional. El círculo de relaciones, inicialmente compuesto por familiares, puede irse abriendo al tiempo que los jóvenes van tejiendo otro

tipo de relaciones basadas en prácticas religiosas, o inclinaciones profesionales particulares.

Lo individual, lo colectivo y clase social

Otro de los hallazgos interesantes de esta investigación tiene que ver con el eje de lo individual y de lo colectivo en la vida de los jóvenes. Hemos visto que los jóvenes de esta etnografía construyen retóricas en clave individual(ista). Al hilar narraciones acerca de quiénes son, de lo que quieren, y de lo que hacen, se colocan en el centro de los relatos. Sus aspiraciones siguen modelos que también son individuales, estimulados por un modelo de transición a la vida adulta que domina a nivel del “deber ser” y que se piensa como una trayectoria individual hacia la independencia, ganar un salario, armar una familia propia. Esto contrasta con las formas en las que está ocurriendo esta transición, con dificultades para obtener un ingreso propio que permita la emancipación domiciliar, y las redes de interdependencia que caracterizan las relaciones que van tejiendo en el día a día. Los discursos individualistas de los jóvenes contrastan con la importancia que ellos mismos asignan al apoyo de su familia, y con la relevancia que tienen las exigencias normativas de estos grupos de pertenencia y de protección.

Steven Threadgold (2011) hace una lectura del concepto de “*choice biography*” de Ulrich Beck (1992) que distingue de forma atinada, creo, entre la manera que tenemos todos y todas de percibir nuestras vidas desde lo individual y la ilusión que tenemos de controlar las fuerzas que marcan nuestras trayectorias vitales; y el contraste con una realidad en la que las fuerzas colectivas como la clase, o el género siguen siendo importantes en la conformación de las trayectorias vitales, aunque sean difíciles de detectar. Esta distinción es, creemos como Threadgold, una interpretación interesante para estudiar la manera en que se experimenta la desventaja hoy en día (2011: 386). Por lo tanto se debe separar el nivel de los discursos contemporáneos sobre la individualidad, la permeación de éstos discursos en las narraciones y prácticas de los jóvenes, y la manera en que funciona la desigualdad en el capitalismo actual, que sigue implicando una intrincada red de interdependencias. Andy Furlong y Fred Cartmel discuten (2007: 138 y ss.) la manera en que los jóvenes interpretan sus fracasos, éxitos y aspiraciones en clave de responsabilidad individual y sin recurrir a explicaciones colectivistas, desconociendo así las fuerzas sociales que los condicionan o lo que ellos llaman “*underlying structures*” o estructuras subyacentes (*ibid.*: 139).

Varios estudios han apuntado a que las personas ya no tienen una consciencia de pertenecer a una clase social con intereses comunes (Atkinson, 2010; Beck, 1992, Bottero, 2004, Crompton, 2010, Savage, 2010). Estos autores se han preguntado lo que esto significa con respecto a la forma en que las desigualdades operan hoy en día, y con respecto a la manera de experimentarlas. Ya había criticado Bourdieu (1985: 726) la aproximación marxista que suponía que el sentimiento de grupalidad era necesario para que existieran las clases sociales, y que éstas serían los elementos constitutivos de lo social. Bourdieu afirma que el hecho de compartir condiciones de vida parecidas y tener un contacto interactivo directo no implica necesariamente una alianza entre ellas, tomando una vez más el ejemplo del nacionalismo, de las etnias, en las que puede emerger un sentimiento de alianza entre personas alejadas económica y culturalmente las unas de las otras.

En ese trabajo comprobé empíricamente que en el estudio de las desigualdades contemporáneas vistas a través del ejemplo de cuatro jóvenes y la red relacional e interaccional de algunos de sus escenarios cotidianos, que lo relevante deja de ser evaluar si se tiene o no la consciencia de formar una clase social para que las diferencias de clase existan, sino de estudiar la importancia de la clase social como mediadora de la desigualdad, junto con otros factores como el género, o la edad, y la manera en que estas mediaciones se experimentan como individuales. Como lo enuncia Wendy Bottero (2004: 989):

The emphasis is not on the development (or not) of class consciousness, but rather on the classed nature of particular social and cultural practices. In new class theory: 'class cultures can be usefully viewed as modes of differentiation rather than as types of collectivity', where 'class' processes operate through individualized distinction rather than in social groupings (Savage, 2000: 102).

Vimos a lo largo de este trabajo que los jóvenes y sus familias *saben* que ocupan posiciones devaluadas y subordinadas en el mercado laboral y en el sistema educativo, y que en muchos casos expresan la idea de *explotación* con palabras como "aprovecharse". Pero ellos buscan el respeto no a través de la redistribución de los privilegios económicos o simbólicos sino en relación a un reconocimiento en las interacciones (Atkinson, 2010) que pasa por la aceptación y apreciación de diferencias culturales que desde el punto de vista de los jóvenes los definen. Dicho con otras palabras, frente a la desigualdad en la repartición del privilegio –en el que podemos incluir el respeto, también desigualmente repartido como ya apuntaban Richard Sennett (2003) y Nancy Fraser (2000)–, los jóvenes no se asocian a sindicatos o similares grupos de presión política, sino a agrupaciones basadas en la distinción nacional o en el origen reconfigurado de

una procedencia extranjera, que se forman en el nivel del cotidiano y de las interacciones. Aunque estas agrupaciones son, en efecto, colectividades, los jóvenes negocian posiciones más valorizadas en términos individuales, aunque busquen el apoyo y respaldo de sus agrupaciones de referencia. De modo que, en el día a día, la responsabilidad de esta desigualdad queda diluida y se invisibiliza. Hemos comprobado que se busca una suerte de justicia en lo que Nancy Fraser (*ibid.*) llamó la redistribución del reconocimiento, y no en relación a la redistribución de los bienes, que son según ella las dos dimensiones de la justicia.

El hecho de que existan asociaciones culturales y políticas constituidas alrededor de identificaciones nacionales o regionales, muestra que evidentemente estos dos tipos de redistribuciones pueden convivir en una misma agrupación. Pero no tenemos constancia de que estas asociaciones políticas reúnan a personas que ocupan la misma región en el campo social necesariamente, como sería el caso si hubiera una consciencia de clase.

En efecto, la criminalización de la lucha política a la que asistimos tanto en países del llamado Norte como del llamado Sur del Mundo, así como la criminalización de la que son objeto los jóvenes pobres (e.g. Queirolo Palmas, 2012 y Giliberti, 2013b; Feixa, *et al.* 2006; Canelles, 2008 para el caso catalán; Mauger, 2006; Wacquant, 2006, para el caso francés; Nayak, 2006 y Back, 1993, 1996 para el caso de Inglaterra) contribuye, creemos, a que se desactiven las formas colectivas de ganar posiciones con más valor a través de la redistribución del privilegio.

Del mismo modo, los jóvenes de esta etnografía equiparan la protesta política con violencia, y se alejan de ella. Esto se puede interpretar como que los mecanismos que deslegitiman a estos jóvenes como merecedores de derechos de ciudadanía surtiera efecto, y que en consecuencia no ejercen presión directa sobre los grupos dominantes ni a nivel político ni a nivel cotidiano, que en cambio sí saben reconocer e identificar. La protesta por la falta de valor que se les confiere en sus contextos vitales se desfoga, en cambio, a través de las fantasías consumistas, y las reivindicaciones de pertenencias nacionales otras, para lo cual Facebook se adapta de forma coherente.

Ser joven

Aunque no formaba parte del objetivo de estudio porque comencé esta investigación escéptica de que la categoría de juventud explicara o permitiera explicar la experiencia de la desigualdad, encontré en cambio que era relevante. Los jóvenes de esta etnografía se auto-identifican como jóvenes y son

identificados como jóvenes por personas que se auto-identifican como adultas, y esta juventud implica una situación estructural particular tanto con respecto a la familia como a la sociedad más en general (Sánchez y Hakim, 2015).

La juventud implica, en nuestro contexto, una serie de requerimientos por parte de los adultos por un lado; y de expectativas por parte de los jóvenes mismos con respecto a sus vidas. Por el lado de los requerimientos adultos hacia los jóvenes, hemos encontrado que sus padres les exigen que demuestren que están haciendo “algo” para lograr su independencia económica y domiciliar. Los jóvenes se han apropiado en efecto de esta exigencia, y tienen también como objetivo a mediano plazo el ganar su propio dinero. Esto significa que estas expectativas compartidas marcan la manera de interpretar lo que han logrado y lo que no han logrado cumplir. Los padres y madres presionan a sus hijos para que elijan oficios que no siempre coinciden con lo que éstos desean. La divergencia se manifiesta en los casos de los jóvenes que tienen la alternativa de elegir algo que se acerque (más) a sus intereses personales.

En cuanto a las educadoras y a mi como, a la vez, educadora e investigadora, ejercemos presión sobre ellos con otro tipo de requerimientos como por ejemplo el cumplir con una serie de compromisos que se parecen a los que adquirimos en nuestro ejercicio profesional (puntualidad, hacer trabajo en casa, trabajar más horas de las que componen la jornada de trabajo normal de 40 horas a la semana para poder completar tareas ya comenzadas, entre otras). Cuando los jóvenes intentan cumplir con estos compromisos, se genera un colapso. Este colapso muestra que las expectativas de adultos que además ocupan regiones diferentes en el campo social no son compatibles con sus realidades. En el caso de nuestro enfoque teórico, los colapsos muestran hasta qué punto los programas educativos como el Proyecto Europeo, aunque ofrezcan oportunidades como el abrir la red social del grupo de pertenencia familiar o nacional a una conformada por intereses profesionales, o el desarrollo de la capacidad de expresión verbal en público siguen teniendo un alcance limitado porque se basan en una idea de persona que prioriza lo que Isaac González (2010) llama “l’espèrit ascètic”, sobre “l’espèrit hedonista”, lo que proviene de una tradición de pensamiento burgués³⁷⁹. Según Beverley Skeggs estos programas canalizan maneras de producir *selves* que cumplen con mandatos morales enclasados sobre lo que ser una persona significa (2004: 119-134), lo que en consecuencia explica los límites de estos programas que están

³⁷⁹ Tal y como él lo expresa, la idea de los tres espíritus en la segunda modernidad es una idea moldeada de forma grupal junto con Roger Martínez.

pensados desde otras regiones del campo social, y están en consecuencia alejados de las realidades de los jóvenes.

Los jóvenes solucionan estas contradicciones prolongando el periodo formativo, lo que no es entonces una vía exclusiva de los jóvenes que cuentan con recursos económicos o el capital escolar heredado de sus padres. Pero lo que sí ocurre es que las opciones formativas continúan estando estratificadas hasta el punto que estos jóvenes deben estudiar en programas que no presentan horizontes de posibilidad tangibles o directos de conseguir un trabajo en buenas condiciones, o incluso, conseguir uno trabajo, como es el caso de las formaciones profesionales ofrecidas en La Porta para las que no hay muchas salidas profesionales. Otra de las estrategias que los jóvenes aplican es la de no ahondar en cómo concretarán sus aspiraciones de vida, e imaginar el futuro como volátil e incierto.

Conectado con esto, el espíritu hedonista es una fuente normativa que ejerce al mismo tiempo presión sobre los jóvenes, porque forma parte sobre lo que ser joven significa (también), y que se une con otra fuente de normatividad que se superpone a las dos anteriores, que González llama “l'espèrit autèntic” (2010) el consumir como manera de pertenecer a la sociedad, pero al mismo tiempo siendo fieles a sí mismos y a sus particularidades únicas. El ser joven también implica tener tiempo de ocio y diversión, y de tener un margen de error en el presente –probar diferentes caminos– antes de entrar en la “vida en serio” en un futuro próximo.

Fuentes de sentido espaciales

Los espacios con delimitaciones objetivadas como por ejemplo escuelas (con delimitaciones físicas), países (con delimitaciones político-legales), y Facebook (con delimitaciones materiales), se pueden distinguir de los espacios simbólicos y de los campos sociales bourdianos. Esta distinción nos ha permitido señalar distinciones conceptuales y analíticas importantes. Con respecto al estudio del binomio **“allá” y “acá”**, hemos podido distinguir entre los referentes geográficos y simbólicos a los que aluden. En mucha de la literatura sobre migraciones se asume que esta división es una de las características principales de las personas que han inmigrado o emigrado, como lo indica la y comentada contribución de Nina Glick-Schiller (2008). El “acá” y el “allá” suele analizarse en relación a los estados-nación tanto de nacimiento como de residencia actual. Me refiero a las investigaciones que se centran en una sola localidad, es decir, la

localidad en la que vive el grupo que se pretende estudiar, y que toman los “allá” simbólicos de las personas que han inmigrado como una referencia al “allá-país”, “allá-ciudad” o “allá-barrio”, geográficamente localizado. En estos casos, los “allá” que usan las personas es una reconstitución simbólica relativa a la posición que se ocupa en el campo social, es decir, relativa a los recursos con los que se cuenta en donde se vive. Estas referencias nos dicen más sobre las vivencias de las personas y su situación vital actual, sus trayectorias temporales grupales e individuales, más que sobre, en el caso de esta investigación, Rumanía, República Dominicana, u Honduras.

También ha sido útil aclarar que la calle, a parte de ser un espacio físico que todos y todas transitamos en la ciudad, es también una construcción simbólica que forma parte de la vida de los chicos así ellos no pasen mucho tiempo físicamente en ella. En cuanto a las fronteras simbólicas asociadas a la calle, para ellos, para sus padres, y para los profesores de los jóvenes la calle simboliza un sinfín de atributos negativos asociados por lo general al descontrol, a la pérdida de normas, al desprestigio. En nuestro contexto, la calle se asocia con bandas callejeras de jóvenes importadas desde Centroamérica, organizaciones jerárquicas que se dedican a actos delictivos. La calle como lugar simbólico es una fuente importante de sentido y de fronterización social, frontera con respecto a la cual los jóvenes de esta etnografía –así como sus padres–, se sitúan del lado de las normas mayoritarias del deber ser moral y ven a la calle como una fuente de desprestigio, sobre todo a nivel retórico en el caso de los jóvenes. En la práctica, siempre menos unívoca, ellos fluctúan entre el alejamiento y el acercamiento a “la calle” como conjunto de significados y a veces como espacio físico, porque son conscientes de que a la vez que puede ser una fuente de estigmatización, es una fuente de poder porque se asocia a fuerza, a valentía, y a masculinidad.

Por otro lado, gracias a la distinción conceptual que propongo entre localizaciones geográficas, campos sociales, y lugares simbólicos, planteo que las “bandas juveniles” deben estudiarse en relación con los contextos de posibilidad en los que se desarrollan. Es decir que aún sabiendo que las formas culturales se transmiten globalmente, y que las imágenes culturales sobre las bandas u organizaciones de calle provienen sobre todo de Estados Unidos, las bandas juveniles deben estudiarse comparándolas con otras organizaciones de este tipo a lo largo de la historia en el “aquí” geográfico, y estudiando la pertenencia de jóvenes a estas organizaciones de calle, que más que la procedencia nacional, tienen en común una situación de vida con algunas desventajas tanto en lo educativo, como en lo laboral, como en el uso del espacio público.

9.3 Límites y aperturas

A continuación haremos un breve recuento de los límites de esta investigación, así como de las aperturas que ha estimulado. En primer lugar tendremos en cuenta una serie de límites brevemente relatados, y en segundo lugar presentaremos una serie de aperturas temáticas, metodológicas, y teóricas que surgen de este trabajo. Se trata de cuestiones que nos interesan y que creemos son prolíficas vías de investigación futura, y que no hemos podido abordar en ésta dados los límites que todo trabajo de investigación conlleva.

Límites

Esta investigación partió de un proyecto europeo en concreto, y esto implicó varias ventajas a nivel del acceso que tuve a la Fundació La Porta, y me abrió las puertas a explorar las desigualdades sociales desde una perspectiva inductiva y micro, que me interesaba desde el principio. Pero al mismo tiempo construir el campo etnográfico a partir de ahí implicó una serie de limitaciones. Por un lado, por el hecho de haber sido diseñado para “jóvenes de contextos migratorios”, esta investigación dejó en un rol secundario las personas que se identificaban como “de aquí de toda la vida”. Esta delimitación es también una limitación ya que me impidió observar con más detenimiento las relaciones entre jóvenes que se adscriben a grupos diferentes para entender por qué a pesar de ocupar regiones parecidas en el campo social se establecen interacciones basadas en la alteridad. Esto me habría permitido explorar las relaciones de interdependencia entre grupos que se piensan a sí mismos como opuestos y alejados los unos de los otros y desarrollar más a fondo la perspectiva sociológica de Norbert Elias y Georg Simmel que nombré en varios momentos de la tesis.

Por otro lado, habría podido seguir a los jóvenes por más espacios, desarrollando la idea de trayectorias cotidianas y la de contexto. Esto con el fin de explorar más a fondo la idea de que el poder no es una “cosa” que se posee, sino que es situacional y que puede ser ejercido por una persona que a la vez puede estar sometida en otras situaciones. También me habría permitido explorar más a fondo la idea de que el capital tal y como lo plantea Pierre Bourdieu no tiene un valor absoluto sino que depende de la perspectiva del actor, como propone Beverley Skeggs (1997). Haber estado en más contextos, y sobre todo más contextos alejados de la institucionalidad de la escuela me habría permitido explorar diferentes definiciones acerca de lo que constituye un capital valioso, que es precisamente lo que concluí era uno de los puntos flacos de proyectos

formativos como los que se desprenden de la Fundació La Porta y del Proyecto Europeo.

Es verdad que habría podido entrar, durante el trabajo de campo, en más escenarios diversos que se me iban abriendo –como es el caso de las clases de Mikel de FOL (Formación y Orientación Laboral) o los momentos de ocio de la hora del patio o de antes de entrar a clase en La Porta–. Pero al mismo tiempo, esto no fue posible por lo que conlleva colaborar en un Proyecto Europeo, sobre todo en términos de implicación en energía y tiempo, así como por el compromiso que se adquiere con los jóvenes con los que se trabaja que nunca se limita a las horas de talleres o encuentros formales. En efecto, compaginar las tareas como investigadora doctoral y educadora de un proyecto europeo no es tarea fácil.

Aperturas

Un primer punto de apertura es el de explorar más a fondo la definición local de la juventud y la relación joven/adulto como fuente de alteridad e inferiorización en nuestro contexto. Hemos comprobado que aunque haya diversas maneras de ser joven según las posiciones que nos son abiertas a ocupar en el campo social según los recursos de los que dispongamos, y una diversidad en la manera en la que se interpreta nuestra presencia en diferentes situaciones de interacción que implican diferentes roles para una misma persona –por ejemplo Idoia, en una situación profesora, y en otras, la trabajadora más joven e inexperienced de la Fundació La Porta–, hay una fuente de desventaja que se basa en la manera en que está conformada la juventud y lo juvenil en general. Omnipresente, la jerarquía basada en la generación es una de las más transversales a todos los grupos que componen el campo social, y una de las menos cuestionada –también por todas las personas que forman parte de esta investigación–.

Otra de las fuentes de jerarquización que encontramos pero que no hemos podido desarrollar hasta el final es la división entre religiones de tradición cristiana y musulmanas. Comenzamos a hablar de esto cuando discutimos el alejamiento simbólico que experimentaba por ejemplo Emerson o la familia Sierra con respecto a “los marroquíes”, que se asociaban con “terrorismo”. La religión es un eje de fronterización en nuestro contexto, que se caracteriza por la pluralidad religiosa. La religión es también una fuente de sentido importante para todos, y no sólo para Lucas que es el que más evidentemente prioriza la fe religiosa en su vida.

Por otro lado, creo que resultaría de provecho explorar más a fondo las construcciones de la masculinidad en contextos como el que estudié, ya que por debajo de la aparente hegemonía de un tipo de masculinidad tradicional hay una diversidad de formas de vivir el ser hombres, debido al hecho de que no sólo han sido las mujeres las que en muchos casos han liderado los proyectos migratorios de sus familias, sino también las que en el contexto de fuerte crisis económica han podido mantener ingresos mientras los hombres están en situación de desempleo. En especial, sería interesante ahondar en la relación entre masculinidad, las fuentes de valoración de sí mismos, y la dependencia con respecto a las mujeres que la falta de trabajo y de credenciales educativas implica. Por esta vía, me resulta especialmente interesante profundizar también en las imágenes o modelos morales implícitos en la búsqueda de valor y las formas de encontrarlas por parte de los y las jóvenes, inspirándome en los trabajos de Ángel Díaz de Rada para el caso local (2007: 124), o Beverley Skeggs (1997, 2004) para el inglés.

Con respecto a la metodología, que siempre implica posicionamientos epistemológicos, creo que una apertura interesante es la de profundizar la auto-etnografía como manera de generar conocimiento, en la línea propuesta por Bochner y Ellis de que lo privado es también político (2000). No se trata de publicar el ejercicio de mirarse el ombligo, sino de llevar al extremo la reflexividad o la aceptación y puesta en evidencia de nuestra posición con respecto al campo social que se estudia, intentando establecer puentes entre lo objetivo y lo subjetivo como dijimos al principio de este trabajo era uno de los pilares del proyecto de Pierre Bourdieu. La reflexividad tuvo un papel importante en esta investigación, permitida sobre todo por su diseño metodológico. El ser mujer, joven –en todo caso considerada como tal en mis contextos cotidianos como la universidad–; haber inmigrado como muchos de estos chicos en este caso de Bogotá, Colombia; haber estudiado en la universidad durante 8 años fundamentalmente gracias al apoyo económico y moral de mi familia; y ser investigadora doctoral y colaboradora en tanto que educadora para el Proyecto Europeo, me posiciona en unas coordenadas específicas con respecto a los jóvenes de este estudio, sus familias, los profesores y otros educadores con los que trabajé. Este entrecruce plantea tensiones que tienen que ver con la negociación de las relaciones de fuerza, que como ya dije no son unívocas –con unos dominados y otros dominantes de manera claramente visibles–, atravesadas por los privilegios económicos, por la posesión de capitales también culturales y simbólicos, así como la edad y las experiencias concretas con respecto a la migración. Aunque procuré en todo caso realizar un análisis que tenga en cuenta estas tensiones, creo que la auto-etnografía me habría permitido

ofrecer más evidencias sobre, por ejemplo, la naturaleza incorporada (*en el cuerpo*) de jerarquías como las de género, de clase, o de raza.

Con respecto a las herramientas teóricas que usamos, pensamos que hay varias aportaciones que pueden ampliar el marco teórico que propuse para esta investigación, y en concreto, me interesa la aproximación interseccional de Nira Yuval-Davis, como manera de tener en cuenta de forma sistemática varios factores de desigualdad como el género, la clase o la raza en el estudio de las expresiones de pertenencia nacional y de las migraciones internacionales. Por otro lado, creo que nuestro marco teórico se habría beneficiado de una discusión de las aportaciones de las teorías feministas, y en especial su abordaje de la relación entre performatividad, categorizaciones sociales y desigualdad, como por ejemplo en el trabajo de Judith Butler y otros desarrollos inspirados en su trabajo, que nos habrían sido útiles para entender más acerca de la manera en que se asigna un valor social al cuerpo, no sólo en términos de clase sino de género, y la manera en que las jerarquías discursivas se reproducen o varían como efecto de las iteraciones o repeticiones.

Además, los estudios poscoloniales habrían aportado elementos de comprensión de los imaginarios coloniales que siguen poblando las formas de ver el mundo de todas las personas que hicieron parte de esta investigación.

Para terminar, creo que es interesante plantear abrir el análisis de las prácticas cotidianas, liberándolas del eje resistencia/reproducción a las normas, y verlas como guardando un potencial de transformación propio a los contextos en los que se desarrollan, que no se agota entre estas dos opciones extremas (Pink, 2012).

Con todo y estos límites, la principal aportación de esta tesis es el análisis complejo de los diferentes elementos que componen algunos de los contextos cotidianos de estos jóvenes –incluyendo los contextos de sociabilidad generados a partir de Internet–, y la confluencia entre dimensiones objetivas y subjetivas de las desigualdades sociales en el estudio de su experiencia vital, a partir de las prácticas y discursos de unos jóvenes que están atravesando por uno de los momentos que marcan un momento especial en nuestro contexto, que es la transición a la vida adulta. Este trabajo pone el acento en las negociaciones sobre el valor que tienen en diferentes situaciones y con diferentes personas relevantes –jóvenes y adultas–.

Sus principales cualidades son la de haber observado lo que muchos autores afirman es difícil de captar que son las diferencias de clase, a través de

las narraciones de los jóvenes y también de algunas de las situaciones de interacción en las que se ven envueltos. También tiene el cualidad de haber cuestionado, basado en un caso empírico, ciertas dicotomías presentes aún en nuestro quehacer como investigadoras, como es el caso de una supuesta separación de una vida *“online”* y una vida *“offline”* en el estudio de la vida cotidiana, la separación entre los factores objetivos o subjetivos de la desventaja, o las caracterizaciones de posiciones dicotómicas de dominados y dominantes, discriminados y discriminadores.

Con respecto a las aportaciones al área de los estudios de migraciones, hemos sostenido que está listo para pasar a una fase en la que se diferencien dos vías de estudio diferentes. Por un lado está el área que se enfoca en el análisis de los movimientos migratorios en sí –que pueden ser internacionales, pero no únicamente– y sus consecuencias para personas, lugares, instituciones; y por otro lado el área de estudio enfocado en lo que ocurre una vez estas personas se han instalado en otros territorios –aunque sea provisionalmente–. En este último caso, los objetos de estudio deberían, creo, asumir la interconexión de las personas que migraron entre sí y con respecto a la sociedad de la que ya forman parte, lo que permite superar los estudios que se centran en evaluar si las personas que inmigran están integradas o no. En concreto, y retomando la propuesta desplegada en el tercer apartado del segundo capítulo (titulado *“Reubicando los estudios de ‘juventud migrante’”*), estamos listas para estudiar las problemáticas ligadas a los jóvenes que hasta ahora se han caracterizado como inmigrantes, e integrarlas en los estudios de juventud, por ser la juventud una categoría que apunta a problemáticas más transversales.

Bibliografía

- Alarcón, A. (coord.), Alcalde, R., Dueñas, D., Lurbe, K., Parella, S., Terrones, A., Valls, F. (2010). Joves d'origen immigrant a Catalunya Necessitats i demandes Una aproximació sociològica. Departament d'Acció Social i Ciutadania Secretaria de Joventut, Generalitat de Catalunya.
- Alarcón, A.; Parella, S. y Yiu, J. (2013) Educational and Occupational Ambitions among the Spanish 'Second Generation': The Case of Barcelona, *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 40(10), 1614-1636. DOI: 10.1080/1369183X.2013.831550
- Alcalde Campos, R. (2011a). De los outsiders de Norbert Elias y de otros extraños en el campo de la sociología de las migraciones. *Papers. Revista de Sociologia*, 96(2), 375–387.
- Alcalde, R. (2011b). Cosas de mujeres: familias monoparentales dominicanas en Barcelona y Nueva York. *Revista Internacional de Organizaciones*, 6(Junio), 109–134.
- Alegre Canosa, M. Á. (2008). Educación e inmigración. ¿Un binomio problemático? *Revista de Educación*, Enero-Abril, 61–82.
- Allen, K.; Hollingworth, S. (2013). “Sticky Subjects” or “Cosmopolitan Creatives”? Social Class, Place and Urban Young People’s Aspirations for Work in the Knowledge Economy. *Urban Studies*, 50(3), 499–517. <http://doi.org/10.1177/0042098012468901>
- Anderson, B. (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y difusión del nacionalismo*. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Aparicio Gómez, R. y A. Tornos Cubillos. 2006. *Hijos de inmigrantes que se hacen adultos: marroquíes, dominicanos y peruanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo.
- Aparicio, R.; Portes, A. (2014). *Crece en España. La integración de los hijos de los inmigrantes*. Barcelona: Obra Social La Caixa. Obtenido de: http://obrasocial.lacaixa.es/deployedfiles/obrasocial/Estaticos/pdf/Estudios_sociales/vol38_es.pdf
- Ardèvol, E.; Gómez-Cruz, E. (2012) Las tecnologías digitales en el proceso de investigación social: reflexiones teóricas y metodológicas desde la etnografía virtual. En: CIDOB, *Políticas de conocimiento y dinámicas*

interculturales: acciones, innovaciones, transformaciones. Recuperado de: www.cidob.org/ca/publicacions/articulos/monografias/politicas_de_conocimiento_y_dinamicas_interculturales_acciones_innovaciones_transformaciones/las_tecnologias_digitales_en_el_proceso_de_investigacion_social_reflexiones_teoricas_y_metodologicas_desde_la_etnografia_virtual [accedido el 14 de agosto del 2014]

Ariztia-Larrain, T. (2009). *Moving home : the everyday making of the Chilean middle class*. Tesis supervisada por Don Slater. Departamento de Sociología. London School of Economics.

Atkinson, W. (2009). Rethinking the Work-Class Nexus: Theoretical Foundations for Recent Trends. *Sociology*, 43(5), 896–912. doi:10.1177/0038038509340718

Atkinson, W. (2010). Class , Individualisation and Perceived (Dis) advantages: Not Either/Or but Both/And? *Sociological Research Online*, 15(4). <http://www.socresonline.org.uk/15/4/7.html> (Accedido el 11-07-2015)

Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Posadas: Editado por el autor. Disponible en: denisbaranger.blogspot.com.ar (Accedido el 11-07-2015)

[Accedido el 16 de febrero de 2015]

Barth, F. (1969). Introduction. In: *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Boston: Little, Brown and Company, 9-38.

Beck, U. (1992). *Risk Society. Towards a New Modernity*. London: SAGE.

Beck, U. (1996) *Teoría de la sociedad del riesgo*. En: Beriain, J. (comp.) “Las consecuencias perversas de la modernidad. Modernidad, contingencia y riesgo” Barcelona: Editorial Anthropos.

Becker, H. S. (2010). *Trucos del oficio. Cómo conducir su investigación en ciencias*. 2010. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Bennett, A. (2011). The post-subcultural turn: some reflections 10 years on. *Journal of Youth Studies*, 14(5), 493–506.

Bennett, T., Savage, M., Silva, E., Warde, A., Gayo-cal, M., y Wright, D. (2009). *Culture, Class, Distinction*. London: Routledge.

- Berger, P. y Luckmann, T. (2006). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bergua, J. Á. (1999). La sociabilidad lúdica juvenil. Sobre cómo los jóvenes erosionan el orden sociocultural instituido cuando se divierten. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 107–152.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la Educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bottero, W. (2009). Relationality and social interaction. *The British Journal of Sociology*, 60(2), 399–420. doi:10.1111/j.1468-4446.2009.01236.x
- Bourdieu, P. (1979a). *La distinction: critique sociale du jugement*. Paris: Seuil.
- Bourdieu, P. (1979b). 'Symbolic Power', *Critique of Anthropology*, 4: 77-85.
- Bourdieu, P. (1985). The Social Space and the Genesis of Groups. *Theory and Society*, 14(6), 723–744.
- Bourdieu, P. (1991). *Language and Symbolic Power*. Oxford: Polity Press. Oxford.
- Bourdieu, P. (1997). *Pascalian Meditations*. Stanford: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2008). *Homo academicus*. Barcelona: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; Chamboredon, J.-C.; y Passeron, J.-C. (2013) *El oficio del sociólogo. Presupuestos epistemológicos*. Madrid: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.-C. (1970) *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*. París: Minuit.
- Bourdieu, P.; Wacquant, L. (1992) *Réponses. Pour une anthropologie réflexive*. Paris: Éditions du Seuil.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bourdieu, P. (2011). La ilusión biográfica. *Acta Sociológica*, 56, 121–128.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Bottero, W. (2004). Class Identities and the Identity of Class. *Sociology*, 38(5), 985–1003. doi:10.1177/0038038504047182.
- boyd, d. (2008). "Taken Out of Context: American Teen Sociality in Networked Publics." Tesis doctoral, School of Information, University of California,

- Berkeley. Disponible en: "www.danah.org/papers/TakenOutOfContext.pdf" [accedido el 30 de enero de 2015]
- Briones, C. (2007) Teorías performativas de la identidad y performatividad de las teorías. *Revista Tabula Rasa*, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca. Bogotá, 55-83.
- Brubaker, R. (1985). Rethinking Classical Theory. *The Sociological Vision of Pierre Bourdieu. Theory and Society*, 14(1), 745–775.
- Brubaker, R. (2003). Neither Individualism nor "Groupism": A Reply to Craig Calhoun. *Ethnicities*, 3(4), 553–557. doi:10.1177/1468796803003004006
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*. Cambridge: Harvard University Press.
- Brubaker, R.; Cooper, F. (2000). Beyond "identity". *Theory and Society*, 29(1), 1–47.
- Butler, J. (2010). Performative Agency. *Journal of Cultural Economy*, 3(2), 147–161. doi.org/10.1080/17530350.2010.494117
- Cachón Rodríguez, L. (2002). La formación de la "España migrante": Mercado y Ciudadanía. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (02), 95–126.
- Aysa-Lastra, M.; Cachón Rodríguez, L. (2013). Determinantes de la movilidad ocupacional segmentada de los inmigrantes no comunitarios en España. *Revista Internacional de Sociología*, 71(2), 383–413. <http://doi.org/10.3989/ris.2012.05.03>
- Calhoun, C. (2003a). "Belonging" in the Cosmopolitan Imaginary. *Ethnicities*, 3(4), 531–553. doi:10.1177/1468796803003004005
- Calhoun, C. (2003b). The Variability of Belonging: A Reply to Rogers Brubaker. *Ethnicities*, 3(4), 558–568. doi:10.1177/1468796803003004007
- Canelles, N. (2008) Jóvenes latinos en Barcelona: la construcción social de las bandas. En Cerbino, M. y Barrios, L. *Otras Naciones: Jóvenes, transnacionalismo y exclusión*. Quito: FLACSO-Ecuador.
- Cardenal de la Nuez, M. E. (2006). *El paso a la vida adulta: dilemas y estrategias ante el empleo flexible*. Madrid. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Carrasco, S., Pamies, J., y Ponferrada, M. (2011). Fronteras Visibles y Barreras Ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29(29), 31–60.

- Casal, J.; García, M.; Merino, R.; Quesada, M. (2006). Aportaciones teóricas y metodológicas a la sociología de la juventud desde la perspectiva de la transición, *Revista Papers* 79, 21-48.
- Casey, E. S. (1997). How to get from space to place in a fairly short stretch of time: phenomenological prolegomena. In: K. H. Basso & S. Feld (Eds.) *Senses of Place*. Santa Fe, New Mexico: School of American Research Press.
- Castel, R. (1997) *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Certeau, M. de. (1988). *The practice of everyday life*. Berkeley: University of California Press.
- Checa, J. C., & Arjona, Á. (2009). La integración de los inmigrantes de “segunda generación” en Almería. Un caso de pluralismo fragmentado. *Revista Internacional de Sociología*, 67(3), 701–727. <http://doi.org/10.3989/ris.2008.04.17>
- Clarke, J.; Hall, S.; Jefferon, T., Roberts, B. (2003) Subcultures, cultures and Class: A theoretical overview. En: Hall, S y Jefferson, T. *Resistance through rituals. Youth subcultures in post-war Britain*, 9-74.
- Clifford, J. (1996) *Anthropology and/as Travel*. *Etnofoor*, (9)2, 5-15.
- Clua i Fainé, M. (2011). Catalanes, inmigrantes y charnegos: “raza”, “cultura” y “mezcla” en el discurso nacionalista catalán. *Revista de Antropología Social*, 20, 55–75.
- Cohen, S. (2002). *Folk Devils and Moral Panics: The Creation of the Mods and Rockers*. London: Routledge.
- Cooley, C. H. (1922) *Human Nature and the Social Order*. New York: Scribner's.
- Corcuff, P. (2011) *Les nouvelles sociologies. Entre le collectif et l'individuel*. Paris: Armand Colin.
- Corona, V. (2010) Educación lingüística de jóvenes latinoamericanos: un relato etnográfico. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Eds.) *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA.
- Coulangeon, Ph. (2012) “Stratification sociale”. In: Paugam, S. (dir.). *Les 100 mots de la sociologie*. Paris: Presses Universitaires de France, 101-102.

- Crowley, L.; Cominetti, N. (2014) The geography of youth unemployment: a route map for change. The Work Foundation. Obtenido de: www.theworkfoundation.com.
- Delgado, M. (2007) *Sociedades movedizas. Pasos hacia una antropología de las calles*. Barcelona: Anagrama.
- Devine, F. and M. Savage (2005). *The Cultural Turn, Sociology and Class Analysis. Rethinking Class Culture, Identities and Lifestyles*. F. Devine, M. Savage, J. Scott and R. Crompton, Palgrave
- Díaz de Rada, Á. (2007). Valer y valor. Una exhumación de la teoría del valor para reflexionar sobre la desigualdad y la diferencia en relación con la escuela. *Revista de Antropología Social*, (16), 117–158.
- Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española. Extranjero. Obtenido de: www.lema.rae.es/drae
- Diccionario de María Moliner. Extranjero. www.diclib.com
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?* Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social*, (16), 39–66.
- Durkheim, É. (2001). *Las reglas del método sociológico*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeverri Buriticá, M. M. (2005). Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones Internacionales*, 3(1), 141–164.
- Echeverri Buriticá, M. M. (2010) “Son diez horas de viaje y cinco años que se te meten encima”. De lo colombiano a lo latinoamericano: identidades migratorias juveniles en España. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Eds.) *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA.
- Echeverri Buriticá, M. M. (2005). Fracturas identitarias: migración e integración social de los jóvenes colombianos en España. *Migraciones Internacionales*, 3(1), 141–164.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. Barcelona: Gedisa.
- Elias, N.; Scotson, J. (2012) “La relación entre establecidos y marginados”. En: Simmel, G. (2012). *El extranjero. Sociología del extraño*. Madrid: Sequitur.

- Ellis, C.; Bochner, A. (2000) "Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject". En: Denzin, N.; Lincoln, Y. *The Handbook of Qualitative Research*. Sage, 733-768.
- Estalella, A.; Ardèvol, E. (2007). Ética de campo: hacia una ética situada para la investigación etnográfica de internet. *Forum: Qualitative Social Research*, 8(3).
- EUROSTAT (Estadísticas de la Unión Europea). Datos de población y condiciones sociales. Obtenidas de: <http://ec.europa.eu/eurostat>
- Feixa, C. (1990). *De jóvenes, bandas y tribus. Antropología de la juventud*. Barcelona: Editorial Ariel.
- Feixa, C. (2008). "Generación Uno Punto Cinco". *Revista de Estudios de Juventud*, Nº 80, pp.123-138.
- Feixa, C.; Porzio, L. (2004) "Los estudios sobre culturas juveniles en España (1960-2003)" *Estudios de juventud*, 64, 9-28.
- Feixa, C.; Porzio, L.; Recio, C. (eds.) 2006. *Jóvenes 'latinos' en Barcelona: espacio público y cultura urbana*. Anthropos, Barcelona.
- Feixa, C.; Scandrioglio, B.; López Martínez, J. S.; Ferrándiz, F. (2011) ¿Organización cultural o asociación ilícita ? *Reyes y reinas latinos entre Madrid y Barcelona*. *Papers: Revista de Sociología*, 96(1), 145–163.
- Fernández Enguita, M., Mena Martínez, L., y Riviere Gómez, J. (2010). *Fracaso y abandono escolar en España*. Obra Social Fundación "La Caixa".
- Furlong, A.; Cartmel, F. (2007). *Young people and social change*. Berkshire: Open University Press.
- Furlong, A., Cartmel, F., y Biggart, A. (2006). *Choice biographies and transitional linearity : Re-conceptualising modern youth transitions*. *Papers: Revista de Sociología*, (79), 225–239.
- Furlong, A., Woodman, D., y Wyn, J. (2011). *Changing times, changing perspectives: reconciling "transition" and "cultural" perspectives on youth and young adulthood*. <http://doi.org/10.1177/1440783311420787>
- Franzé, A., 2005, "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen". En: Carrera Díaz, G.; Dietz, G. (Coords.) *Patrimonio Inmaterial y gestión de la diversidad*. Granada: Instituto Andaluz de Patrimonio Histórico, Junta de Andalucía, pp. 297-315.
- Franzé, A. (2007). *Antropología, educación y escuela. Presentación*. *Revista de Antropología Social*, (16), 7–20.

- Franzé, A. (2008) "Discurso experto, educación intercultural y patrimonialización de la 'cultura de origen'. Jociles y Franzé, Op. Cit.[completar]
- Franzé, A; Moscoso, MF; y Calvo, A. (2010). "Donde nunca hemos llegado". Alumnado de origen latinoamericano: entre la escuela y el mundo laboral. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Eds.) Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos. Madrid: IEPALA.
- Fraser, N. (2000), "¿De la redistribución al reconocimiento? Dilemas de la justicia en la era postsocialista", *New Left Review*.
- García Borrego, I. (2003). Los hijos de inmigrantes extranjeros como objeto de estudio de la sociología. *Anduli: revista andaluza de ciencias sociales*, Nº. 3, 2003, 27-46.
- García Borrego, I. (2005) "La construcción social de la inmigración: el papel de la Universidad". Pedreño Cánovas, A. y Hernández, M. (Coord.) La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia. Murcia: Universidad de Murcia
- García Borrego, I. (2006). Generaciones sociales y sociológicas. Un recorrido histórico por la literatura sociológica estadounidense sobre los hijos de inmigrantes. *Migraciones Internacionales*, 3(4), 5–34. Obtenido de: <http://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=2229063> \n <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2229063&orden=104196&info=link>
- García Borrego, I. (2008). Herederos de la condición inmigrante : adolescentes y jóvenes en familias madrileñas de origen extranjero. Tesis doctoral. Universidad Nacional de Educación a Distancia (UNED).
- García Borrego, I. (2010) Familias migrantes: elementos teóricos para la investigación social. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Eds.) (2010) Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos. Madrid: IEPALA.
- García Gracia, M. G., Casal, J., Merino Pareja, R., y Sánchez Gelabert, A. (2013). Itinerarios de abandono escolar y transiciones tras la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista de Educación*, 361(Mayo-Agosto), 65–94.
- Geertz, C. (2003). La interpretación de las culturas. Barcelona: Gedisa.
- Giddens, A. (1984) *The Constitution of Society*. Berkley: University of California Press.

- Giddens, A. (1991) *Modernity and Self Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press.
- Gil Araujo, S. (2010). *Las argucias de la integración. Políticas migratorias, construcción nacional y cuestión social*. Madrid: IEPALA.
- Giliberti, L. (2013a) Sistema educativo, jóvenes y desigualdades sociales: un estudio sobre la escuela dominicana. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11(1), 151-162.
- Giliberti, L. (2013b) La raza inmigrante y la variabilidad de la línea del color. Jóvenes dominicanos entre el ennegrecimiento y el emblanquecimiento. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 30.
- Gilroy, P. (2001). *Between camps. Nations, cultures and the allure of race*. London: Penguin Books.
- Glass, P. G. (2012). Doing Scene: Identity, Space, and the Interactional Accomplishment of Youth Culture. *Journal of Contemporary Ethnography*, 41(6), 695–716. <http://doi.org/10.1177/0891241612454104>
- Glick-Schiller, N. (2008) Nuevas y viejas cuestiones sobre localidad: teorizar la migración transnacional en un mundo neoliberal. En: Solé, C.; Parella, S.; Cavalcanti, L. (coords.) *Nuevos retos del transnacionalismo en el estudio de las migraciones*. Madrid: Ministerio de Trabajo e Inmigración.
- Goffman, E. (1951) Symbols of class. *British Journal of Sociology* 2(4): 294–304.
- Goffman, E. (1956) *The presentation of self in everyday life*. University of Edinburgh. Social Sciences Research Centre. Monograph No.2.
- Goffman, E. (1961) *Asylums*. New York: Anchor Books.
- Goffman, E. (1963) *Stigma: Notes on the Management of Spoiled Identity*. London: Penguin Books.
- Goffman, E. (1967) *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Pantheon Books.
- Goffman, E. (1974) *Frame analysis: An essay on the organization of experience*. Cambridge: Harvard University Press.
- Gómez Cruz, E. (2012). *De la Cultura Kodak a la imagen en red. Una etnografía sobre fotografía digital*. Barcelona: Editorial UOC.
- González Balletbó, I. (2010). *Els tres esperits de la segona modernitat. Un marc conceptual per a l'anàlisi de les desigualtats socials contemporànies*. Tesis doctoral Salvador Cardús i Ros. Universitat Autònoma de Barcelona. No publicada.

- Gonzàlez Balletbò, I., Pujolar Cos, J., Font Tanyà, A., y Martínez Sanmartí, R. (n.d.). *Llengua i joves. Usos i percepcions lingüístics de la joventut catalana*. Barcelona.
- González-Ferrer, A. (2013). La nueva emigración española. Lo que sabemos y lo que no. *Revista Zoom Político*, 1–18.
- Goode, E.; Ben-Yehuda, N. (2009). *Moral panics: the social construction of deviance*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Gran Enciclopèdia Catalana. Estranger. Obtenido de: www.enciclopedia.cat
- Grimson, A. (2011a) *Los límites de la cultura. Crítica de las teorías de la identidad*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Grimson, A. (2011b) Doce equívocos sobre las migraciones. *Revista Nueva Sociedad*, 233. Recuperado de: www.nuso.org/upload/articulos/3773_1.pdf.
- Grossberg, L. (1996) *Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso?*. In: Hall, S., y du Gay, P. (comp). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu, 148-180.
- Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Eds.) (2010) *Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos*. Madrid: IEPALA.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Halford, S., y Savage, M. (2010). Reconceptualizing Digital Social Inequality. *Information, Communication & Society*, 13(7), 937–955. doi:10.1080/1369118X.2010.499956
- Hall, S.; Jefferson, T. (eds.) ([1976] 1993). *Resistance Through Rituals: Youth Subcultures in Post-War Britain*. London: Routledge
- Hall, S. (2010). *Sin garantías: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Popayán: Envió Editores.
- Hakim Fernández, N. (2009) “Oportunidades de vida de mujeres jóvenes inmigrantes: una aplicación de la Teoría de las Capacidades de Amartya Sen”. Tesina de máster. Facultad de Ciencias Políticas y de Sociología, Universidad Autònoma de Barcelona. No publicada.

- Hakim Fernández, N. (2013) Les xarxes socials digitals com a lloc de sociabilitat: reflexions a partir d'una recerca etnogràfica amb joves. *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, 0 (29), 47-68.
- <http://www.raco.cat/index.php/QuadernsICA/article/view/280184> (Accedido el 11-07-15)
- Hakim Fernández, N. (2014a). Los límites de la cultura y de las teorías de la identidad: una entrevista a Alejandro Grimson. *Revista de Antropología Social*, (23), 263–273.
- Hakim Fernández, N. (2014b). “El estudio etnográfico de prácticas de socialidad cotidiana entre jóvenes: enlazando lo online y lo offline”. En: *Actas del XIII Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español*. Tarragona, 2–5 de septiembre de 2014. ISBN: 978-84-697-0505-6.
- Hernández-Carr, A. (2013). El salto a la nueva extrema derecha: una aproximación a los votantes de Plataforma per Catalunya. *Política y Sociedad*, 50(2), 601–627.
- Hollander, J.A.; Einwohner, R. L. (2004). Conceptualising Resistance. *Sociological Forum*, Vol. 19, No. 4, December 2004.
- Hollingworth, S., y Williams, K. (2009). Constructions of the working-class “Other” among urban, white, middle-class youth: “chavs”, subculture and the valuing of education. *Journal of Youth Studies*, 12(5), 467–482. doi:10.1080/13676260903081673
- Horst, H.; Miller, D. (Eds.) (2012) *Digital Anthropology*. Oxford: Berg.
- IDESCAT (Institut d'Estadística de Catalunya). Dades de Població. Obtenidas de: <http://ejoventut.gencat.cat/ca/detalls/Article/6a8c19d2-29ea-11e4-bcfe-005056924a59>
- INE (Instituto Nacional de Estadística). Datos de población. Obtenidos de: www.ine.es
- Jiménez-Ramírez, M. (2010). La “juventud inmigrante” en España. Complejidad de una categoría discursiva. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 363–391.
- Jiménez Sedano, L. (2007) “Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?” *EMIGRA Working Papers*, 102. www.emigra.org.es. Accedido el 11-07-2015.

- Jiménez Sedano, L. (2012). On the irrelevance of ethnicity in children's organization of their social world. *Childhood*, 19(3), 375–388. <http://doi.org/10.1177/0907568212445226>
- Johnson Williams, S. (1986). Appraising Goffman, 37(3), 348–369.
- Lamont, M. (2000). *The Dignity of Working Men. Morality and the Boundaries of Race, Class, and Immigration*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lamont, M.; Molnár, V. (2002). The Study of Boundaries in the Social Sciences. *Annual Review of Sociology*, 28(1), 167–195.
- Lario Bastida, M. (2005) La imagen de la inmigración en la prensa escrita murciana. Una mirada a la evolución histórica: temas y discursos. En: Pedreño Cánovas, A.; Hernández, M. (Coords.) *La condición inmigrante: Exploración e investigaciones desde la Región de Murcia*. Murcia: Universidad de Murcia.
- Latimer, J.; Skeggs, B. (2011). The politics of imagination: keeping open and critical Joanna Latimer and Beverley Skeggs. *The Sociological Review*, 3, 393-410.
- Leander, K. M. y Mckim, K. K. (2003). Adolescents on the Internet : a strategic adaptation of ethnography across online. *Education, Communication y Information*, 3(2).
- Lemert, C., y Branaman, A. (1997). *The Goffman Reader*. Oxford: Blackwell. Retrieved from <http://works.bepress.com/clemert/16/>
- Lenoir, R. (2012). Bourdieu, diez años después: legitimidad cultural y estratificación social. *Revista Cultura Y Representaciones Sociales*, 6(12), 7–30.
- Le Poutre, D. (1997) *Cœur de banlieue. Codes, rites et langages*. Paris: Odile Jacob.
- Lessig, L. (2006). *CODE version 2.0*. CODE version 2.0 (p. 424). New York: Basic Books. <http://codev2.cc> Accedido el 11-07-2015
- Leurs, K. (2012). Moroccan-Dutch youths performing diaspora, gender and youth cultural identities across digital space. *Universiteit Utrecht*.
- Lévi-Strauss, C. (1983) *Le regard éloigné*. Paris: Plon.
- Lins Ribeiro, G. (1989). Descotidianizar. Extrañamiento y conciencia práctica, un ensayo sobre la perspectiva antropológica. *Cuadernos de Antropología Social*, UBA, 2(1), 65–69.

- López Suárez, C.; García Castaño, F. J. (2014). Cuestionando categorías de investigación. Resultados académicos de escolares de nacionalidad extranjera y nacionales en un centro de Educación Secundaria. *Revista Internacional de Estudios Migratorios*, 4(1), 1–40.
- Luttrell, W. (2010). “A camera is a big responsibility”: a lens for analysing children’s visual voices. *Visual Studies*, 25(3), 224–237. doi:10.1080/1472586X.2010.523274
- MacDonald, R. (1998). Youth, transitions and social exclusion: some issues for youth research in the UK. *Journal of Youth Studies*, 1, 2:163-176.
- MacDonald, R.; Mason, P.; Shildrick, T.; Webster, C.; Johnston, L.; y Ridley, L. (2001). Snakes & Ladders: In Defence of Studies of Youth Transition. *Sociological Research Online*, 5(4). Obtenido en: www.socresonline.org.uk/5/4/macdonald.html
- Margulis, M.; Urresti, M. (1998) “La construcción social de la condición de juventud”. En: “Viviendo a Toda”. Jóvenes, territorios culturales y nuevas sensibilidades. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 3-21. Obtenido de: http://correo2.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/mario_margulis_y_marcelo_urresti_-_la_construccion_social_de_la_condicion_de_juventud_urresti.pdf
- Marrow, H. B. (2012). In Ireland “Latin Americans are kind of cool”: Evaluating a national context of reception with a transnational lens. *Ethnicities*, 13(5), 645–666. <http://doi.org/10.1177/1468796812463188>
- Markham, A. N. (2008). The Internet in qualitative research. En: Givens, L. (Ed.), *The Sage Encyclopedia of Qualitative Research Methods* (pp. 454-458). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Markham, A. N., y Baym, N. K. (Eds.) (2009). *Internet inquiry: Conversations about method*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Markham, A. N., y Buchanan, E. (En prensa). Ethical considerations in digital research contexts. In: Wright, J. (Ed.). *Encyclopedia for Social and Behavioral Sciences*. Elsevier Press.
- Martin Criado, E. (1996). Jóvenes de clase obrera y formación profesional: racionalidades prácticas y estrategias. *Revista de Educación*, (311), 235–252.
- Martín Criado, E. (1998) *Producir la juventud*. Madrid: Istmo.

- Martínez, R. (2004). Culturas vivas: una entrevista a a Paul Willis. *Estudios de Juventud*, 64(04), 123–136.
- Martínez, R. (2007) Taste in music as a cultural production. Young people, musical geographies and the imbrication of social hierarchies in Birmingham and Barcelona. Tesis dirigida por Salvador Cardús i Ros. Universitat Autònoma de Barcelona [No publicada]. Obtenida en: <http://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/5145/rms1de1.pdf?sequence=1>
- Martínez, R. (2014) “Gust musical, inautenticitat i classe social. Sobre com es signifiquen les jerarquies socials malgrat l’aparent fluïdesa de la cultura popular contemporània”, *Quaderns de l’Institut Català d’Antropologia*, 29, 25-45
- Martínez, Roger ; González, Isaac; de Miguel, Verónica; amb Morral, Sergi (2005) *Cultura i joves. Anàlisi de l’Enquesta de consum i pràctiques culturals de Catalunya*, Barcelona, Generalitat de Catalunya.
- Maton, K. (2008) *Habitus*. In: Grenfell (Ed.) Pierre Bourdieu. *Key Concepts*. Durham: Acumen.
- Mauger, G. (2006) *Les bandes, le milieu et la bohème populaire, Études de la déviance des jeunes des classes populaires (1975-2005)*. Paris: Édtions Belin.
- Mayer, L (2009): *Hijos de la Democracia. ¿Cómo piensan y viven los jóvenes?* Buenos Aires: Paidós.
- Melendro Estefanía, M. (2011). El tránsito a la vida adulta de los jóvenes en dificultad social: la incidencia de la intervención socioeducativa y la perspectiva de profesionales y empresarios. *Revista de Educación*, 356(1), 327–352. <http://doi.org/10-4438/1988-592X-RE-2010-356-042>
- Miller, D.; Slater, D. (2000). *The Internet: An Ethnographic Approach*. New York: Berg.
- Montilla Martos, J. A.; Rodríguez Candela, J. (2014). Las normas generales del Estado sobre inmigración en 2013. En: Aparicio Gómez, R., Arango Vila-Belda, J., Arce, R. de, Boza Martínez, D., Cebolla Boado, H., Claro Quintáns, I., ... Tornos, A. (2014). *Inmigración y emigración: mitos y realidades. Anuario de la Inmigración en España 2013. Edición 2014.* (pp. 252-273) Barcelona: CIDOB.

- Moreno Mínguez, A., Rodríguez San Julián, E., Crespo Ballesteros, E., Juliá Cano, A., y Fernández-Pacheco, J. L. (2012). Informe Juventud en España 2012. Madrid: Instituto de la Juventud.
- Naranjo-Giraldo, G. (2014). Desterritorialización de fronteras y externalización de políticas migratorias. Flujos migratorios irregulares y control de las fronteras exteriores en la frontera España-Marruecos. *Estudios Políticos*, (45), 13–32.
- Nayak, A. (2006). After race: Ethnography, race and post-race theory. *Ethnic and Racial Studies*, 29(3), 411–430. doi:10.1080/01419870600597818
- Nayak, A. (2006). Displaced Masculinities: Chavs, Youth and Class in the Post-industrial City. *Sociology*, 40(5), 813–831. doi:10.1177/0038038506067508
- Nissenbaum, H. (2010). Privacy in Context: Technology, Policy, and the Integrity of Social Life (p. 304). Stanford: Stanford University Press. doi:10.1207/S15327051HCI16234_03
- Pan Ké Shon, J.-L. (2011). Perception of Insecurity in French Poor Neighbourhoods: Racial Proxy or Pure Discrimination Hypotheses? *Urban Studies*, 49(3), 505–525. doi:10.1177/0042098011402237
- Papacharissi, Z. (2009) The virtual geographies of social networks: a comparative analysis of Facebook, LinkedIn and AsmallWorld. *New Media & Society* Vol. 11, Febrero/Marzo, 199-220.
- Parella, S. (2008) Tomo 5. Desigualdades de género- jóvenes inmigrantes. En. VVAA. Informe de juventud en España 2008. Madrid: Instituto de la Juventud, Gobierno de España.
- París, P., Serracant, P., Goretti, P., Martorell, E., Tintoré, M., Cardaña, E., y Gangoells, M. (2006). La recerca sobre joventut a Catalunya. *Papers. Revista de Sociologia*, (79), 285–317.
- Pedreño Cánovas, A. (2005). Capítulo 4. Sociedades etnofragmentadas. En: Pedreño Cánovas, A.; Hernández, M. (Coords.) La condición inmigrante. Exploraciones e investigaciones desde la Región de Murcia (pp. 75–103). Murcia: Universidad de Murcia.
- Pedreño Cánovas, A.; Castellanos Ortega, M. L. (2010). En busca de un lugar en el mundo. Itinerarios formativo-laborales de los hijos e hijas de familias inmigrantes en el campo murciano. En: Grupo Interdisciplinario de Investigador@s Migrantes (Eds.) Familias, jóvenes, niños y niñas migrantes. Rompiendo estereotipos. Madrid: IEPALA.

- Pena, P. (1998). Dandismo y juventud. *Reis*, (02), 107–121. <http://doi.org/10.2307/40184440>
- Portes, A., y Zhou, M. (1993) The New Second Generation: Segmented Assimilation and Its Variants Among Post-1965 Immigrant Youth. *The Annals of the American Academy of Political and Social Sciences*, 530: 74-96.
- Portes, A., Vickstrom, E., & Aparicio, R. (2013). Hacerse adulto en España. Autoidentificación, creencias y autoestima de los hijos de inmigrantes. *Papers. Revista de Sociologia*, 98(2), 227–261.
- Porzio, L. (2003) Los Skinheads. Quiénes eran y quiénes son. *Revista de estudios sobre Juventud*. Volumen: Any 7, 19, 184-203
- Postill, J. (2011). *Localizing the Internet. An anthropological account*. Oxford: Berghahn.
- Postill, J. (2008). Localizing the internet beyond communities and networks. *New Media & Society*, 10, 413-431.
- Pujadas, J. J.; Comas, D y Roca, J. (2007). *Etnografía*. Barcelona: Publicacions UOC.
- Pujolar Cos, J. (1997). *De què vas, tio? gènere i llengua en la cultura juvenil*. Barcelona: Editorial Empúries.
- Queirolo Palmas, L. (2014). ¡Bandas fuera! Escuela, espacio público y exclusión. *Revista Española de Sociología*, (21), 25–46.
- Queiroz, J.-M de. (2012) *L'école et ses sociologies*. Paris: Armand Colin.
- Quirós, J. (2010) *Por qué vienen. Figuración, persona y experiencia en la política del Gran Buenos Aires. (Tesis doctoral publicada)*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Museu Nacional.
- Rea, A.; Tripier, M. (2008) *Sociologie de l'immigration*. Ed. La Découverte.
- Reay, D. (1998). Rethinking Social Class: Qualitative Perspectives on Class and Gender. *Sociology*, 32(2), 259–275.
- Reay, D. (2000). A useful extension of Bourdieu's conceptual framework?: emotional capital as a way of understanding mothers' involvement in their children's education? *The Sociological Review*, 48(4), 568–585. doi:10.1111/1467-954X.00233
- Reay, D. (2004). "It's all becoming a habitus': beyond the habitual use of habitus in educational research. *British Journal of Sociology of Education*, 25(4), 431–444. <http://doi.org/10.1080/0142569042000236934>

- Restrepo, E. (2009) "Raza/etnicidad". En: Monica Szurmuk y Robert McKee (eds.), Diccionario de estudios culturales latinoamericanos. México: Siglo XXI. pp. 245 -246.
- Richard, N. (Ed.) (2010) En torno a los estudios culturales. Localidades, trayectorias y disputas. Santiago de Chile: CLACSO.
- Roca Caparà, N. (2013). Joves adults d'origen extracomunitari a Barcelona. Construcció de la identitat i processos d'inclusió i exclusió social. Papers: Revista de Sociologia, 98(2), 331–364.
- Rockwell, E., y Ezpeleta, J. (1983). La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica. Ponencia presentada en seminario de CLACSO sobre educación. Sao Paulo, Brasil.
- www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/12_05ens.pdf (accedido el 10-07-2015)
- Sánchez García, J. (2010). Jóvenes de otros mundos: ¿Tribus urbanas? ¿Culturas juveniles? Aportaciones desde contextos no occidentales. Cuadernos de Antropología Social, (31), 121–143.
- Sánchez García, J.; Hakim Fernández, N. (2015) ¿Qué significa ser joven? Reflexión teórica desde dos ejemplos etnográficos. Quaderns-e, Institut Català d'Antropologia, 19(2), 43-57.
- Santamaría, E. (2002) La incógnita del extraño: una aproximación a la significación sociológica de la inmigración no comunitaria. Barcelona: Anthropos Editorial.
- San Román, T. (2009). Sobre la investigación etnográfica. Revista de Antropología Social, 18, 235–260.
- Santamaria, E. (2002) La incógnita del extraño. Una aproximación a la significación sociológica de la "inmigración no comunitaria". Barcelona: Anthropos.
- Sassen, S. (2003). Contrageografías de la globalización. Género y ciudadanía en los circuitos transfronterizos. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Savage, M., Silva, E., y Warde, A. (2010). Dis-identification and class identity. In: E. Silva and A. Warde, eds. Cultural analysis and Bourdieu's legacy: settling accounts and developing alternatives. London: Routledge, 60-74.
- Sayad, A. (1994): "Le mode de génération des générations «immigrées»" en L'Homme et la Société, 111, pp. 154- 174. Obtenido de: http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/homso_0018-4306_1994_num_111_1_3377

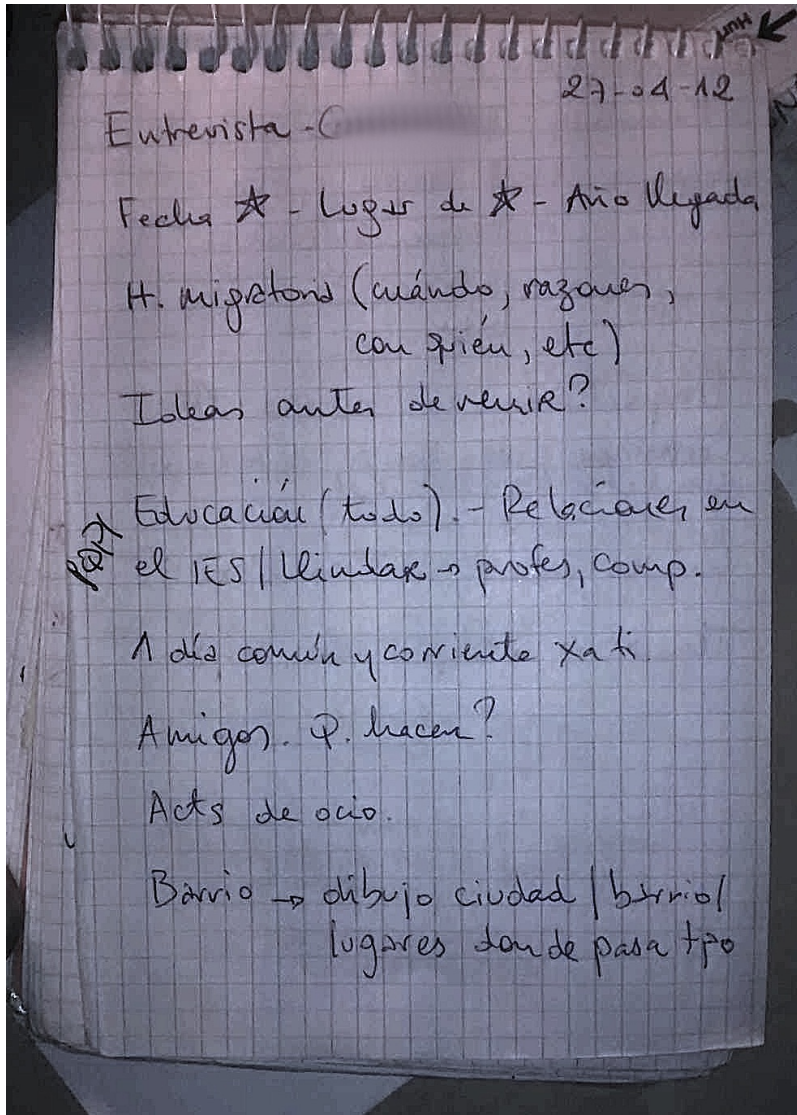
- Sayad, A. (2010). *La doble ausencia. De las ilusiones del emigrado a los padecimientos del inmigrado*. Barcelona: Anthropos.
- Scheff, T. (s. f. a). *The Structure of Context: Deciphering Frame Analysis*. www.soc.ucsb.edu/faculty/scheff/main.php?id=43.html (accedido el 24-07-2014).
- Scheff, T. (s. f. b) *A New Goffman. Robert W. Fuller's Politics of Dignity*. www.soc.ucsb.edu/faculty/scheff/main.php?id=69.html [Accedido el 14 de agosto del 2014]
- Scheff, T. (2005): "Looking-Glass Self: Goffman as Symbolic Interactionist". *Symbolic Interaction*, 28 (2):147-166.
- Scheff, T. (2014). *Goffman on Emotions : The Pride-Shame System*. *Symbolic Interaction*, 37(1), 108–121. doi:10.1002/SYMB.86
- Schütz, A. (2012). *El forastero; ensayo de psicología social*. In: Sabido Ramos, O. (Intr.) *El extranjero. Sociología del extrañero*. Madrid: Sequitur.
- Sennett, R. (1976). *The fall of public man*. London: Penguin Books.
- Sennett, R. (2003) *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama.
- Serra, C. (2004) *Etnografía escolar, etnografía de la educación*. *Revista de Educación*, (334), 165-176.
- Serra Salamé, C.; Paludàrias Martí, J. M. (2010). *Deficiencias en el seguimiento del abandono escolar y trayectorias de continuidad del alumnado de origen inmigrado*. *Revista de Educación*, Número ext, 283–305.
- Serracant i Melendres, P. (2012). "Generació ni-ni", estigmatització i exclusió social. Gènesi i evolució d'un concepte problemàtic i proposta d'un nou indicador. Direcció General de Joventut. Departament de Benestar Social i Família. Generalitat de Catalunya. Barcelona.
- Serrano Pascual, A. (1995). *Procesos paradójicos de construcción de la juventud en un contexto de crisis del mercado de trabajo*. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 71, 177–199.
- Simmel, G. (2012). *El extranjero*. En: Sabido Ramos, O. (Intr.) *El extranjero. Sociología del extrañero*. Madrid: Sequitur.
- Skeggs, B. (1997). *Formations of class and gender. Becoming Respectable*. London: Sage.
- Skeggs, B. (2004a). *Class, self and culture*. London: Routledge.

- Skeggs, B. (2004b) Context and Background: Pierre Bourdieu's Analysis of Class, Gender and Sexuality. En: Adkins, L.; Skeggs, B. (eds.) *Feminism After Bourdieu*. CITYOxford. Blackwell. pp. 19-35.
- Skeggs, B. (2005). Exchange, value and affect. In: Adkins, L.; Skeggs, B. (ed.) *Feminism after Bourdieu*. *The Sociological Review*, 52 (Issue Supplement s2), 75-95.
- Skeggs, B. (2011). Imagining personhood differently: person value and autonomist working-class value practices. *The Sociological Review*, 59(3), 496–513. doi:10.1111/j.1467-954X.2011.02018.x
- Solé, C. (2000). Inmigración interior e inmigración exterior. *Papers: Revista de Sociologia*, (60), 211–224.
- Solé, C., Parella, S., Alarcón, A., Bergalli, V., y Gibert, F. (2000). El impacto de la inmigración en la sociedad receptora. *Reis*, (90), 131-157. <http://doi.org/10.2307/40184254>
- Soukup, C. (2013) The Postmodern Ethnographic Flaneur and the Study of Hyper-Mediated Everyday Life. *Journal of Contemporary Ethnography*, 42(2) 226–254.
- Stigaard, M. (2012) “El Estado y la inclusión educativa de los jóvenes frente a la injusticia distributiva y cultural”. En: Néstor López (coord.) *Equidad educativa y diversidad cultural en América Latina*. Buenos Aires : IPE-Unesco.
- Stolcke, V. (1994). *Europa: Nuevas fronteras, nuevas retóricas de exclusión*. Barcelona: Virus.
- Stolcke, V. (1997). The nature of nationality. En: V. Bader (Ed.), *Citizenship and Exclusion* (pp. 61–80).
- Turkle, S. (2011) *Alone Together: Why We Expect More from Technology and Less From Each Other*. New York: Basic Books.
- Verd Pericàs, J.M; Sánchez Mira, N. (2010) La re-construcción de la trayectoria biográfica en los gráficos de satisfacción vital. *Revista Prisma Social*, 4, Junio.
- Wacquant, L. (2006a). *Parias Urbains. Ghetto, banlieues, État*. Paris: Éditions La Découverte.
- Wacquant, L. (2006b). *Entre las cuerdas. Cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

- Willis, P. (1977) *Learning to Labour: How Working Class Kids Get Working Class Jobs*. Farnborough: Saxon House.
- Willis, P. (1986). Unemployment : the final inequality. *British Journal of Sociology of Education*, 7(2), 155–169.
- Willis, P. (1998). “Producción cultural y teorías de la reproducción”. In: Fernández Enguita, M. (comp.) *Sociología de la educación. Textos Fundamentales*. Barcelona: Ariel.
- Willis, P. (2003). Producción cultural no es lo mismo que reproducción cultural, que a su vez no es lo mismo que reproducción social, que tampoco es lo mismo que reproducción. In *Lecturas de antropología para educadores* (pp. 431–461) Trotta.
- Willis, P. (2013). Unemployment: the final inequality. *British Journal of Sociology of Education*, 7(2), 155–169.
- Woodman, D. (2009). The mysterious case of the pervasive choice biography: Ulrich Beck, structure/agency, and the middling state of theory in the sociology of youth. *Journal of Youth Studies*, 12(3), 243–256. <http://doi.org/10.1080/13676260902807227>
- Zapata-Barrero, R.; Van Dijk, T. A. (Eds.). (2007). *Discursos sobre la inmigración en España. Los medios de comunicación, los parlamentos y las administraciones*. Barcelona: CIDOB:

Anexo 1. Materiales empíricos.

Ejemplo de guión de entrevista. Entrevista Gary.



Familia - miembros aquí/allá,
q. hacen / paro.

- respetabilidades.
- relación con la flie de Edu.

Proyecto de vida / futuro? ☹

~~Comos~~ crees que ve el resto de la gente a los jóvenes?

Qué es ser dominicano x a ti?

Temo q. siempre sale, racismo?

Pensajes

1, 2, 3º 1. CAPA G

21-05-12

Preguntas de profundización:
¿Cómo te sentiste en el estreo y logo?
Aets de ocio -

Dibujo del barrio / ciudad /
lugares donde parasitar
personas .

Xq. no quieres cumplir los 18?

¿Qué haces cuando sales del
colegio? con Yamil y Jori.

Si tuvieras 1 problema con una
novia o una chita que te gusta,
con quien hablarías.

+ Todo FB ...

Ejemplo diario de campo: transcripción

Día 25 (2ª sesión de FOL mecánica)

Miércoles 28/03/2012.

9h55

SITUACIÓN PREVIA

Hablo 5 minutos con *Mikel* que me dice: “Me vas a ayudar... aprovechando que estás aquí, te voy a necesitar”. Me explica: “hoy vamos a hacer los CV, y mientras yo los ayudo con eso, tú los ayudas a entrar a las páginas web y buscar ofertas de trabajo.”

Me dice: “Hay dos marroquíes que no se enteran de nada”, uno de ellos es O., que se entera muy bien, y ayuda a su amigo que este si está más perdido.

Hay una chica, *Ev.*, que no ha venido ni la vez pasada ni hoy... pero vi su foto de CV. También en fotos del FB de *E.*.

TIC

Computadores para ofimática. Ya les tienen medio escritos los CV, y lucha de *Mikel* porque la foto que pongan no sea una del FB, sino una más “seria”.

Logística

DATOS ACTOR 1

Nombre	Yo	Ocupación actual (rol situacional)	Investigadora- Educatadora
Sexo	Mujer	Lugar residencia	Eixample Esquerra
Nacionalidad	Colombiana		
Edad	29		
Lugar nacimiento	Bogotá, Colombia		
Año llegada España/Cataluña	2001/2003		

COMENTARIOS

DATOS ACTOR 2

Nombre	<i>Mikel</i>	Ocupación actual	Profesor Llindar
Sexo	Hombre	(rol situacional)	¿?
Nacionalidad	Español?	Lugar residencia	
Edad	40 y pico?		
Lugar nacimiento	¿?		
Año llegada España/Cataluña			

COMENTARIOS

Estudiantes

DATOS ESTUDIANTE 2

Nombre	Emerson	Ocupación actual	
Sexo		(rol situacional)	
Nacionalidad		Lugar residencia	
Edad			
Lugar nacimiento			
Año llegada España/Cataluña			

COMENTARIOS

Está de mal genio.

DATOS ESTUDIANTE 3

Nombre	<i>Gary</i>	Ocupación actual	Estudiante de
Sexo	Hombre	(rol situacional)	mecánica PQPI
Nacionalidad	Dominicano	Lugar residencia	"Vàrraga"
Edad	17		
Lugar nacimiento	República Dominicana		
Año llegada España/Cataluña	2003		

COMENTARIOS

DATOS ESTUDIANTE 3

Nombre	R.	Ocupación actual (rol situacional)	PQPI de mecánica
Sexo			
Nacionalidad	Española (dice ser marroquí)	Lugar residencia	Viladecans
Edad	16		
Lugar nacimiento			
Año llegada España/Cataluña			

COMENTARIOS

TEMAS DE HOY

Búsqueda de trabajo
 Hipersensibilidad en clase
 Herramientas programas.

PENSAMIENTOS PARTICULARES

Gary	G. R.- RD	M.I, Ecuatoriano	D. Costa de Marfil
J., 19, español	E.-RD		R.-asc. Marr.
M., no sabe			M.-marr (¿?).

castellano			
O., 19, Marr (le digo que incluya "árabe" escrito)			A.-esp
B. F., 20 años, esp.			

Inicio y dinámica de la clase

Todos miran FB.

Sólo D. mira sus ofertas de trabajo. Las recibe directo a su mail. Yo siento que me preguntan dónde más poner el CV, a ver si yo sé de algún trabajo, y claro, yo ni idea.

Ha hecho un curso de catalán y otro de castellano en el Casal del Raval.

Ya ha trabajado.

E. se enfada porque su foto está torcida. "Yo así no trabajo".

G quiere pintarse los ojos de azul en la foto del CV con un programa que se llama piknik.com (busca el nombre en FB, se lo había pasado una amiga de ahí, Yohanna).

De una cuando ven que les echo una mano, comienzan a preguntarme cómo hacer ciertas cosas.

R. busca en FB en vez de hacer su CV o buscar trabajo en páginas web. Busca también música en Youtube (aunque sin sonido): "Algerinos... etc", se llama el video.

G. pone la foto en el CV, que era la tarea, y ya comienza a revisar el FB.

Le dice a *E.*: “La bloqueé en FB” [risa]

Los CV

Todos tienen un mismo formato que les da Mikel. Tiene rellena la info del PQPI de Mecánica en este CV que es como un formulario estándar.

Todos tienen escrito: “Estoy motivado para trabajar y aprender (...)”. Si es estándar, ya se puede uno imaginar lo eficaz que es escribir esto.

Menos D., J., y E., ninguno ha trabajado en nada: es realmente una búsqueda de una primera experiencia de trabajo.

El formulario dice: “Experiencia: PQPI de mecánica y automoción etc. en curso”, es decir, no tienen experiencia laboral.

Con todo lo que retocan en FB, muchos no saben retocar con un programa de windows.

Pausa

Siempre tienen descanso a las 11h, la pausa “patio” y bocadillo.

Estoy charlando con *Emerson* y ellos, y aparece el padre de G., Randolf, tío de *Emerson*. Con su perrito, saca al perro y aprovecha para visitarlos.

Me invita a su casa.

Ejemplo de documentos recogidos: cuestionario distribuido en FOL³⁸⁰

CARACTERÍSTICAS PERSONALES IMPRESCINDIBLES PARA CONSEGUIR Y MANTENER UN PUESTO DE TRABAJO

PUNTUALIDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ASISTENCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
BUENA PRESENCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AUTONOMIA EN EL TRABAJO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
EFICACIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GANAS DE APRENDER	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RITMO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
LIMPIEZA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
ORDEN	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SALUD LABORAL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
GANAS DE TRABAJAR	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
INTERES	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
RESPETO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
SERIEDAD	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
OBEDIENCIA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
CONFIANZA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
TRABAJO EN EQUIPO	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
AUTOCONTROL	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

³⁸⁰ FOL: Formación y Orientación Laboral. Curso complementario en la Fundació La Porta, realizado por Míkel.

Ejemplo de documento. Tríptico Iglesia "Poder Global"



LOS PASTORES

TE DAN LA
BIENVENIDA A
Iglesia

Dirección: *Las Vegas*
Días de Reunión: DOMINGO 11:15h
MIÉRCOLES 20:00h (oración y discipulado)
Oficinas: Martes a Viernes 09:30 a 14:00h

VISIÓN

Evangelismo Hablar de Jesús y del Amor de Dios a las personas que no tienen una relación personal con él.

Compañerismo Nos reunimos en grupos pequeños en las casas para desarrollar compañerismo, mediante tiempo de estar juntos, oración, y estudiar la palabra de Dios.

Discipulado Enseñamos principios prácticos y la Palabra de Dios para la vida.

Servicio Cada persona aprovecha la oportunidad para servir a otros y a Dios.

Adoración Aprender a entregar nuestra vida completamente a Dios.

HAY UN LUGAR PARA TI ...

EL CIELO EN LA TIERRA. Si estás casado/a, este es el lugar perfecto para compartir junto a tu esposa/a momentos junto a otros matrimonios. Sobretodo conocer lo que Dios dice respecto al matrimonio y la familia. (Reuniones de Matrimonios, Cenas, salidas, etc.)

HOMBRES CON PROPÓSITO. Si tienes +18 años y quieres crecer como el hombre que Dios te ve, y descubrir tu propósito en la vida, ven a compartir con nosotros en las diferentes actividades exclusivamente para hombres.

MUJERES CON PROPÓSITO. Si tienes +18 años y quieres descubrir y entender porque Dios te hizo mujer y saber que tú tienes un propósito sobre esta tierra, ven y comparte con nosotras en las diferentes actividades exclusivamente para mujeres.

MINISTERIO JUVENIL. Si tienes entre 13 & 25 años, te esperamos en las diferentes actividades de adolescentes y jóvenes que tenemos para ti. Dios te ama & cree en ti. Para más información disponemos de una revista con nuestros eventos, ¡Pídela!. (Búscanos en facebook: 100% CON JESÚS).

ADORANDO EN ESPÍRITU & VERDAD. Si tienes más de 15 años y te apasiona la música, este es tu lugar. Dios nos ha dado el talento de la música para poder adorar su nombre. Así que te esperamos para adorar juntos a Dios.

MINISTERIO DE NIÑOS. Si tienes hijos entre 3 & 12 años, tenemos un departamento creado para ellos, donde podrán conocer a Dios disfrutando y pasándolo bien. (Todos los domingos disponemos de este servicio para los niños). Creemos que Dios tiene un plan para ellos desde su niñez, no dejes a tus hijos fuera de este ministerio.

LEY DE GRANDEZA, SERVICIO. Tenga la edad que tengas, y seas como seas, esta área es para todos, porque Dios nos llamó a servirle. Contamos con diferentes áreas de servicio: Ujeres, Sonido o Imagen, Cafetería, Librería, Limpieza, etc. (pregunta a tu líder de compañerismo)

Lista de familias de códigos en Atlas.ti

Code-Filter: All

HU: Copia de Tesis II

File: [C:\Documents\GRECS\Mis documentos\Dropbox\TESIS\Análisis Atlas\Copia de Tesis II.hpr6]

Edited by: Super

Date/Time: 2015-07-09 21:53:55

Amigos-

Atributos-

Bandas

Barça

Capital cultural –

Capital social –

Categorizacion –

Circulación productos culturales

Citable

Clase social-

Color de piel

Compromiso profes y educadores

Conflicto

Contextos -

Contradicciones -

Coquetería

Cosas, objetos

Cultura Escolar-

Digital Natives

Documentos (Papeles-Extranjería)

Drogas
Educación
Emociones
Espacialidad
Estar juntos
Estética
Estrategias-
Etiquetaje
Etnificación
Etnografía-
Evento
Expertise digital
Fama
Familia
Facebook-
Feedback tener
Fracaso escolar
Gente-
Humor
Identificación
Iglesia -
Imbricación online y offline
Individualismo
Inmigración
Internet-
Intersubjetividad
Jerarquías
Lengua-
La Porta
Mapa

Marco interpretativo
Masculinidad
Mirada - la mirada de la gente
Móvil
Música
Nacionalidad
Norma
Normatividad
Pelis
Política
Pragmatismo
Presentación de sí mismo
Privado / Público
Productora
Producers
Relaciones de pareja
Religión
Respeto
Responsabilidades en casa
Ropa
Ropa
Sociabilidad
Tecnología
Temporalidad
Timidez (ser o superar)
Trabajo
TV
Viaje
Victimización
Violencia

Visibilidad

Proyecto Europeo

Anexo 2. Formulario de consentimiento informado

Internet Interdisciplinary Institute (IN3)
Edifici Media-Tic | c/Roc Boronat, 117 | 08018 Barcelona

Nadia Hakim Fernández
Becaria de doctorado-IN3
nhakim@uoc.edu
93 450 5258



ACUERDO DE PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN DOCTORAL DE NADIA HAKIM FERNÁNDEZ

Les pido la participación en este estudio que tiene como objetivo conocer cómo se relacionan los jóvenes con sus entornos cotidianos. Si permitieran que los entreviste, los animo a contarme las cosas que sean importantes para ustedes, pero no hay ninguna obligación a responder ninguna pregunta. La información resultante de los talleres del proyecto YouthMe, de sus Facebooks personales, y de las entrevistas será tratada con el mayor respeto hacia ustedes y hacia las personas implicadas en este estudio, y será usada únicamente con fines académicos.

ACUERDO DE PARTICIPACIÓN

Estoy conforme con la participación mía y de mi hijo/a en este estudio que tiene por objetivo conocer cómo se relacionan los jóvenes con sus entornos cotidianos. Si en cualquier momento y por cualquier motivo quiero dar por acabada mi participación, lo podré hacer sin dar ningún tipo de explicación.

Firma de madre y/o padre del joven

Firma del investigador/a

Sr.....
y/o

Sra.....

Nadia Hakim Fernández

Firma del joven

.....

Fecha: _____

